جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم الصحة النفسية

اضطراب الهُوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية عند طلاب الجامعة

رسالة مقدمة من

الباحثة/ علا إبراهيم محمد مشعل

للحصول على درجة الماجستير فى التربية
(تخصص صحة نفسية)

إشراف

الدكتور
محمد عبد المؤمن حسين
أستاذ (م) متفرغ الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الزقازيق

الدكتورة
سيمون عبد الحميد متولي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الزقازيق

١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م

بسم الله الرحمن الرحيم

{فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاء وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الأَرْضِ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللّهُ الأَمْثَالَ}

صدق الله العظيم

سورة الرعد آية ١٧

شكر وتقدير

بسم الله خير وأفضل الأسماء، بسم الله رافع السماء الذى كرم العلم والعلماء، باسط العطاء ومجيب الدعاء، أحمده سبحانه وأشكره حمداً كثيراً يملأ الأرض والسماوات وما بينهما ما يشاء، وأصلى وأسلم على سيدنا محمد أفضل الصلاة وأجل الثناء،،،،،،،،، وبعد

فإذا كان لأحد بعد الله أن يشكر على ما أعطانى من نصح وتوجيه وإرشاد لهذا الجهد المتواضع فهو **للدكتور/ محمد عبد المؤمن حسين** – أستاذ (م) متفرغ الصحة النفسية كلية التربية جامعة الزقازيق– المشرف على هذا العمل والذى تحمل مشقة الإشراف والتوجيه لهذا البحث فلم يتخلى عنى قط ولا أنسى متابعته الدقيقة وتوجيهاته العميقة بالرغم من كل مشاغله وأبحاثه، فلم يبخل علىّ بعلمه الغزير وأخلاقه السامية فكان نعم الموجه والمشرف بعلمه وخبراته وثقافته، فلولاه لما خرج هذا البحث إلى النور فله منى أسمى آيات الثناء وجزاه الله عنى خير الجزاء.

وعظيم الشكر والتقدير والعرفان بالجميل إلى **الكتورة سيمون عبد الحميد متولي** – مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة الزقازيق– المشرفة على هذا العمل. فمهما قلت لن أوفيها حقها على ما بذلته من جهد وعناء فقد تحملت ضغط البحث والباحثة ولم تبخل علىّ بالعلم والوقت والصبر، فكانت لي أستاذة معلمة ومشرفة موجهة وناصحة أمينة منذ تسجيل هذه الدراسة إلى نهايتها، فهى ممن أدين لهم بالفضل بل لها كل التقدير على ما قدمته من عون صادق فلها منى أسمى آيات الثناء والاحترام وجزاها الله عنى خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للسادة الأساتذة والعلماء الأفاضل **الأستاذ الدكتور/ عادل عبدالله محمد** أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، **والأستاذ الدكتور/ عماد محمد أحمد مخيمر** أستاذ ورئيس قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق اللذين تفضلا بمناقشة هذه الرسالة وتكريس جزءاً من وقتهما الثمين للاطلاع على هذه الرسالة والذي يكسبها ثقلاً خاصاً وأهمية لتفضلهما بمناقشتها فلهما منى أسمى آيات الشكر والاحترام وأسأل الله العظيم أن يجزيهم عنى خير الجزاء.

ولا يفوتنى أن أتقدم بخالص شكرى وامتنانى وتقديرى إلى أسرتى وأختص بالشكر والدتى التي عانت عن طيب خاطر ونفس راضية وتحملت الكثير من أجلى، فمهما أطلقت لساني بذكر فضائلها فلن أحصيها ومهما حاولت شكرها فلن أوفيها، فالله سبحانه وتعالى يتولى ذلك عنى فهى لا تنتظر منى كما عودتنى شكراً أو تقدير.

وأجد لزاما علىّ أن أتقدم بخالص شكرى وامتنانى وتقديرى لكافة أعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق ولجميع العملين بالدراسات العليا على تعاونهم وحسن معاملاتهم فجزاهم الله عنى خير الجزاء. هؤلاء من ذكرتهم، أما من سهوت عنهم من غير قصد فهم أولى الناس بالشكر والتقدير.

وأدعو الله أن يكون قد وفقنى فى هذه الدراسة بفضله ومشيئته،.وأخيراً فإنى لا أدعى بلوغ الكمال، فالكمال لله وحده وتلك محاولة، فإذا كنت قد أصبت فذلك فضل الله يؤتيه ما يشاء، وإن كنت الأخرى فحسبى أن النقص من أعمال البشر، وأنى قد بذلت جهد الطاقة واجتهدت، وما توفيقى إلا بالله العلى العظيم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحثة

أولاً: فهرس المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	الفصل الأول: مدخل الدراسة	(٢-٩)
١	مقدمة	٢
٢	مشكلة الدراسة	٥
٣	أهداف الدراسة	٦
٤	أهمية الدراسة	٦
٥	المفاهيم الاجرائية للدراسة	٧
٦	حدود الدراسة	٩
	الفصل الثاني الإطار النظري	(١١-٧٥)
أولاً	**الهوية**	١١
١	بدء نمو الهوية	١٤
٢	مجالات الهوية	١٥
٣	وظائف الهوية	١٦
٤	أسباب اضطراب الهوية	١٨
٥	الخصائص النفسية والاجتماعية لمضطربي الهُوية	٢٠
٦	النظريات المفسرة للهوية	٢٢
ثانياً	**متغيرات الذات**	٣٢
١	مفهوم الذات	٣٢
	١/١ العوامل المؤثرة في تكوين الذات	٣٤
	٢/١ بعض النظريات والآراء المفسرة لمفهوم الذات	٣٦
٢	فاعلية الذات	٤٠
	١/٢ أبعاد فاعلية الذات	٤٢
	٢/٢ مصادر فاعليةالذات	٤٢
	٣/٢ أنواع فاعلية الذات	٤٥
	٤/٢ فاعلية الذات ومفهوم الذات	٤٦
٣	تقدير الذات	٤٧

	٣/١ الفرق بين تقدير الذات ومفهوم الذات	٤٩
	٣/٢ أهمية الحاجة لتقدير الذات	٥٠
	٣/٣ مؤشرات تقدير الذات	٥١
ثالثاً	**سمات الشخصية**	٥٢
١	القلق	٥٤
	١/١ أعراض القلق	٥٧
	١/٢ العوامل المسببة للقلق	٥٧
	١/٣ نظرية القلق حالة وسمة	٥٨
	١/٤ خصائص القلق كسمة	٥٩
	١/٥ اضطراب الهوية و القلق	٦٠
٢	الدوجماتية	٦٠
	٢/١ التنظيم المعرفي عند روكيتش	٦٣
	٢/٢ اضطراب الهوية والدوجماتية	٦٦
٣	التوكيدية	٦٦
	٣/١ أبعاد التوكيدية	٦٨
	٣/٢ مكونات السلوك التوكيدي	٦٩
	٣/٣ خصائص الشخصية التوكيدية	٧١
	٣/٤ علاقة التوكيدية ببعض المتغيرات النفسية	٧٣
	الفصل الثالث: الدراسات السابقة	(٧٦-٩٩)
أولاً	دراسات تناولت الهوية مع متغيرات الذات	٧٦
ثانياً	دراسات تناولت الهوية مع سمات الشخصية	٨٤
ثالثاً	دراسات تناولت الهوية في المرحلة الجامعية	٨٨
	تعقيب عام على الدراسات السابقة	٩٤
	فروض الدراسة	٩٩
	الفصل الرابع: اجراءات الدراسة	(١٠١-١٢٢)
أولاً	منهج الدراسة	١٠١
ثانياً	عينة الدراسة	١٠١
ثالثاً	أدوات الدراسة	١٠٢

رابعاً	الأساليب الإحصائية	١٢٢
	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	(١٢٤-١٤٣)
أولاً	اختبار صحة الفرض الأول ومناقشته	١٢٤
ثانياً	اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشته	١٢٦
ثالثاً	اختبار صحة الفرضين الثالث والرابع ومناقشتهما	١٢٨
رابعاً	اختبار صحة الفرض الخامس ومناقشته	١٣١
خامساً	اختبار صحة الفرضين السادس والسابع ومناقشتهما	١٣٣
سادساً	اختبار صحة الفرض الثامن ومناقشته	١٣٤
سابعاً	اختبار صحة الفرض التاسع ومناقشته	١٣٩
	تعقيب على نتائج الدراسة	١٤٣
	الفصل السادس: خاتمة الدراسة	(١٤٥-١٥١)
أولاً	ملخص الدراسة باللغة العربية	١٤٥
ثانياً	توصيات الدراسة	١١٤٩
ثالثاً	بحوث مقترحة	١٥١
	مراجع الدراسة	(١٥٣-١٧٧)
أولاً	المراجع العربية	١٥٣
ثانياً	المراجع الأجنبية	١٦٤
	ملاحق الدراسة	١١٧٩
	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	(١-٦)

ثانياً فهرس الجداول

م	الموضوع	الصفحة
(١)	معاملات الارتباط بين الصورة "F" والصورة "E" من مقياس الدوجماتية	١١٢
(٢)	معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس التوكيدية	١١٦
(٣)	معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس التوكيدية	١١٧
(٤)	مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التوكيدية	١٢١
(٥)	تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للتوكيدية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع لدى العينة الاستطلاعية	١٢١
(٦)	نتائج اختبار (ت) عند بحث الفروق بين متوسطي درجات طلبة وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية	١٢٤
(٧)	نتائج معامل إرتباط بيرسون لبحث العلاقة بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في كل من تقدير الذات، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات	١٢٦
(٨)	نتائج معامل ارتباط بيرسون لبحث العلاقة بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في سمات الشخصية: القلق، الدوجماتية،والتوكيدية	١٢٨
(٩)	نتائج اختبار (ت) عند بحث الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية و الطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات	١٣٢
(١٠)	نتائج اختبار (ت) عند بحث الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية والطلاب منجزي الهوية في سمات الشخصية: القلق، والدوجماتية، والتوكيدية	١٣٣
(١١)	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير متغيرات الذات: على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات	١٣٦
(١٢)	معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها عند دراسة تأثير متغيرات الذات على	١٣٧

هـ

	درجات اضطراب الهوية لدى طلبة وطالبات الجامعة	
(١٣)	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير سمات الشخصية: (القلق، الدوجماتية، التوكيدية) على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات	١٤٠
(١٤)	معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها عند دراسة تأثير سمات الشخصية الثلاث: (التوكيدية، الدوجماتية، القلق) على درجات اضطراب الهوية لدى طلبة وطالبات الجامعة	١٤١

ثالثاً فهرس الملاحق

م	الموضوع	الصفحة
(١)	قائمة بأسماء السادة المحكمين	١٧٩
(٢)	الصورة النهائية لمقياس التوكيدية	١٨٠
(٣)	مقياس تقدير الذات	١٨٤
(٤)	مقياس اضطراب الهوية	١٨٦
(٥)	مقياس مفهوم الذات	١٨٩
(٦)	مقياس الدوجماتية	١٩٢
(٧)	مقياس فاعلية الذات	١٩٥
(٨)	مقياس القلق	١٩٧

رابعاً: فهرس الأشكال

م	الموضوع	الصفحة
(١)	مكونات التوكيدية	٧١
(٢)	نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التوكيدية	١٢٠

الفصل الأول
مدخل الدراسة

مقدمه: -

أصبح من الواضح في الآونة الأخيرة وجود هيمنة غربية ثقافية أجنبية اضطربت معها العديد من المفاهيم المحلية التي تمتلكها الدول النامية التي تعاني من مشكلات اقتصادية تنعكس سلباً على شعوبها وأفرادها حتى إن العديد من أفراد هذه الشعوب يبدأ يتساءل إلى أي ثقافة ينتمي؟ وهل يعتنق ثقافات الدول المتقدمة التي تشبع رغباته أم ثقافة بلده النامية والتي تعاني من التأخر وعدم القدرة على مواكبة هذه العولمة التي هي دائما في صالح الدول المتقدمة. وفي سياق عالم المفارقات والمتناقضات يتعرض البشر للتمزق بين عولمة يشهدون تجلياتها المختلفة سلباً وايجاباً وبين سعي للطمأنينة من خلال التعلق بالجذور التي تشبعهم إحساساً بالانتماء (حمدي المحروقي، ٢٠٠٤، ١٥٠).

ومن ثم صاحب العولمة العديد من المفاهيم التي فرضت نفسها على العلوم الإنسانية والفلسفة وعلم النفس والاجتماع واللغة، من أهم هذه المفاهيم "الهُوية" وتعني الهُوية "الشئ ذاته" فهي حقيقة الشئ أو الشخص التي تميزه عن غيره. وفي علم النفس شاع استخدام الهُوية كمصطلح يعبر عن كيان متميز للفرد فهُوية الشئ تعني ذلك الإحساس الشخصي بأن أنا هو أنا في كافة الأحوال والأزمنة (حمدي المحروقي، ٢٠٠٤، ٢١٣).

وفي خضم العولمة وتأثيرها الواضح على الشخصية من حيث حدوث قلقلة في عمليات الانتماء للثقافة الأهلية والإحساس بالذات والشعور بالضياع في عالم مضطرب ومتلاحم الأحداث، والتغيرات فيه سريعة متلاحقة ومن جراء ذلك اضطربت العديد من هُوية الأفراد والأشخاص بل والشعوب (محمد ابراهيم، ٢٠٠٢، ٢).

ويعد إريك إريكسون "*Erikson, E.*" الرائد الأول في دراسة الهوية، حيث أسهم إسهاماً جوهرياً في فهمنا للهوية عندما وضع مفهوم الهوية داخل مخطط نفسي- اجتماعي نمائي لدورة حياة الإنسان، وذلك من خلال إعداده نموذجاً مكوناً من ثماني مراحل لنمو الأنا النفس- اجتماعي. وقد أوضح إريكسون أن لكل مرحلة أزمة مرتبطة بها ومهمة نمائية داخلها *(Marcia, J., 1993; 4)*

واعتبر إريكسون "*Erikson, E.*" فترة المراهقة فترة في غاية الأهمية، تمثل مرحلة الانتقال من اعتمادية الطفولة إلى استقلالية الراشدين الكبار غير أن المشكلة الحرجة في هذه المرحلة هي

أزمة الهُوية. وهي أزمة يمر بها أغلب المراهقين في وقت ما، ويعانون فيها من عدم معرفتهم لذاتهم بوضوح أو عدم معرفة المراهق لنفسه في الوقت الحاضر أو ماذا سيكون في المستقبل فيشعر بالضياع والتبعية والجهل بما يجب أن يفعله ويؤمن به.

ووضع إريكسون *(Erikson, E., 1959)* أول نموذج نظري لتكوين الهوية. وبناءً على أعمال إريكسون، وضع مارشيا *(Marcia, J., 1966)* نموذج رتب الهوية لتفعيل أعمال إريكسون الخاصة بالهوية. وامتداداً لنموذج رتب الهوية لمارشيا، وضع بعض العلماء نماذج لتكوين الهوية، من أهمها: نموذج استكشاف الهوية لجروتيفانت *(Grotevant, H., 1987)*. ومنظور واترمان *(Waretman, A., 1990)*، ونموذج نمو الهوية لبوسما وكيونين *(Bosma, H. & Kunnen, E.,2001)*.

ورأى العديد من علماء النفس أن من بين العوامل التي قد تؤدي إلى اضطراب الهُوية (*Identity Disorder*) عرض الأهداف والمعتقدات بواسطة أشخاص آخرين دون أن يكون للفرد خيارات معينة في وضع هذه الاختيارات، كما أن التقدير المنخفض للذات قد يؤدي إلى تشتت الهُوية *(Identity Diffusion)* هذا بالإضافة إلى القلق والعلاقات السطحية مع الآخرين ومستوى الطموح الزائد (عادل الأشول، ١٩٩٦، ٦٧ – ٦٨).

ويزيد من اضطراب الهُوية إحساس الشباب بالضياع في مجتمع لا يساعده على فهم من هو بل لا يقدم له أهدافاً واضحة فالمجتمع المعاصر لا يحرم الشباب من القدوة والمثل فقط وإنما يعطلهم عن القيام بدور ذي معنى في الحياة. *(Richard, H., et al., 2005; 36-44)*

ومن ناحية أخرى يشير روجرز (١٩٤٢) أن الذات ينظر اليها على أنها شعور الفرد بكيانه ووظيفته. وكما يذكر ريتشارد سويت (١٩٧٩) أن الشعور بالذات هو المحور الأساسي للهُوية. فمفهوم الذاته يتضمن إدراك الفرد لذاته ووضع تصور صحيح لها . أما القيمة التي يضعها الفرد لهذا التصور فهي تُقاس بتقدير الذات لديه (كاترين جيلد ودافيد جيلدر، *2005*). كما تعتبر فاعلية الذات أحد العوامل الذاتية التي تتوسط التفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية، وفاعلية الذات من أهم ميكانزمات القوة الشخصية، حيث تمثل مركز اهتمام في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل. كما أنها تؤثر في اختيارات الأفراد والطرق التي يسلكونها، وتؤثر في تحديد كمية الجهد المبذول، والصمود تجاه العقبات ومدى مرونة الشخص في مواجهة هذه العقبات(عواطف حسين، ١٩٩٣، ١٥). في حين ترى زينب أمين (١٩٩٩) أن فاعلية الذات من أهم الاحتياجات السيكولوجية التي يحتاجها الفرد للتوافق وتحديد أهدافه والعمل للوصول اليها.

ويذكر معاوية أبوغزال (٢٠٠٦) أن اضطراب الهُوية تعد حالة مؤقتة من الضياع واليأس. ففي مرحلة المراهقة والتي اعتبرها إريكسون مرحلة أزمة الهُوية قد يعتري الشباب العديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي قد يرجع إلى شعورهم بالاستقلال عن الأسرة، هؤلاء الشباب يدخلون هذه المرحلة وهم على درجة من القلق والخوف والخجل والاكتئاب والانطواء والاضطراب والإحساس بالعجز عن تحمل المسئولية وأشد مايواجه الشباب في هذه المرحلة هو اخفاقهم عن تحقيق هويتهم الشخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة أو ظروفهم الاجتماعية الصعبة فهذا يُكوّن لديهم مايسميه إريكسون بأزمة الهُوية أو تميع الدور أي عجز الشباب عن اختيار عمل أو مهنة أو عجزه عن مواصلة التعليم هذا بالإضافة إلى مايعانيه من صراعات العصر والإحساس بالتفاهة وعدم التنظيم الشخصي وعدم وضوح هدف محدد للحياة وما يصاحب ذلك من احساس بالعجز والاغتراب والوقوع في الهامشية.

وقد أكد جونسون (*Jonsen, L., 1985*) أن الخبرات السيئة والعجز والنقص والشعور بالاغتراب وضعف الانتماء والهامشية والاصابة بالاكتئاب والخجل وعدم القدرة على تحمل المسئولية وانخفاض تقدير الذات والثقافات الواردة كلها عوامل تؤدي إلى اضطراب هُوية الشباب.

وبالنظر إلى الدوجماتية نجد أنها مظهر لنظام معرفي وسمة وجدانية واجتماعية في آن واحد. وهي ترتبط بتكوين المعتقدات والأحكام، وتختلف عن التصلب في كونها مرحلة أعلى وشكلاً أكثر تعقيداً لمقاومة التغير (*Ausubet, D. et al., 1978; 145*). وقد أكد كان وآخرون(*Khan, D. et al, 2000*) أن أصحاب الهُوية المنغلقة يتسمون بالتسلط والتصلب في التفكير. كما أثبتت دراسة كيم (*Kim, T., 2000*) أن الأفراد مضطربي الهُوية يعانون من الاكتئاب وخفض درجة التوكيدية لديهم. أي أن الشخص غير التوكيدي لا يستطيع أن يعبر باللفظ أو غير اللفظ عن مشاعره، ولا يتمتع بحرية الاختيار، ومعتمداً دائماً على الغير (*Cotlor, S., 1976, 24*).

وبناء على ما سبق وجب دراسة هذه السمات (القلق– التوكيدية– الدوجماتية)، ومتغيرات أخرى متعلقة بالذات (مفهوم الذات– تقدير الذات– فاعلية الذات) لدى مضطربي الهُوية لمعرفة طبيعة العلاقة بينهما، وبحث تأثير اضطراب الهُوية على شخصية طلاب الجامعة.

مشكلة الدراســة:

يواجه المراهق في هذه المرحلة التي تعد فتره حاسمة بين الطفولة والرشد انتشاراً وتشتتاً فيما يختص بقدراته الخاصة ومكانه المنتظر داخل المجتمع، هذا التشتت يؤدي لصراع المراهق نحو تأكيد هويته. كما يذكر معاوية أبو غزال (٢٠٠٦) أن التساؤل الرئيسي الذي يواجهه المراهق (من أكون) يُظهر رغبته في تأكيد هويته، حيث يجتهد المراهق في البحث عن إجابة لهذا السؤال بالعديد من التحديات تستمر هذه التحديات من بداية المراهقة حتى نهايتها. هذا بالإضافة إلى أن المجتمع الحديث قد يعطل الشباب عن القيام بدور ذي معنى في الحياة في ظل ظهور مشكلات البطالة، والاغتراب، وصعوبة الحصول على عمل، وتأخر سن الزواج. وقد أكدت نظرية إريكسون أن محور الاهتمام في مرحلة المراهقة هو (إنجاز هوية في مقابل غموض الدور). كما يرى مارشيا (*Marcia, J. E, 1966*) أن المراهقين وهم في سبيلهم لمواجهة أزمة الهُوية يستخدمون أربعة طرق يمكن في ضوءها تصنيفهم إلى أربعة رتب بناء على ماحققوه من نجاح في سبيل ذلك وهم (مشتتو الهُوية *Identity diffused* ، ومنغلقو الهُوية *Identity Foreclosed*، ومعلقو الهُوية *Identity moratorium*، و منجزو الهُوية *Identity Achieved*). كما أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى أن طلاب الجامعة (وهم في مرحلة المراهقة وبداية الرشد) يمرو بأزمة الهوية، ومن هذه الدراسات دراسة كروجر (١٩٩٠) *Kroger, J.* ، ودراسة عادل عبدالله (١٩٩٠)، ودراسة أبو المجد الشوربجي (١٩٩٢)، ودراسة حسن مصطفي (١٩٩٥)، ودراسة معتز النجيري (٢٠٠٣).

وبناء على ذلك فالفرد يشعر باضطراب الهوية طالما أنه لم يصل إلى مرحلة الإنجاز وقد يترتب على هذا اضطراب في سمات الشخصية ومتغيرات أخرى ترتبط بالذات. وقد تبنت الباحثة بعض متغيرات الذات وهى (مفهوم الذات وتقدير الذات وفاعلية الذات) وسمات الشخصية وهى (القلق والدوجماتية والتوكيدية) للوقوف على طبيعة العلاقة بينهم وبين اضطراب الهُوية من خلال المحاولة على الإجابة على الأسئلة الآتية: –

١– هل توجد فروق بين الاناث والذكور في اضطراب الهُوية ؟

٢– هل توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب الهُوية ومتغيرات الذات (مفهوم الذات وتقدير الذات وفاعلية الذات) ؟

٣– هل توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب الهُوية وسمات الشخصية (القلق والدوجماتية والتوكيدية) ؟

٤- هل توجد فروق بين الطلاب مضطربي الهُوية والطلاب منجزي الهُوية في كل من مفهوم الذات وتقدير الذات وفاعلية الذات؟

٥- هل توجد فروق بين الطلاب مضطربي الهُوية والطلاب منجزي الهُوية في كل من القلق والدوجماتية والتوكيدية؟

٦- هل يمكن التنبؤ باضطراب الهُوية من خلال متغيرات الذات (مفهوم الذات- فاعلية الذات- تقدير الذات) وسمات الشخصية (القلق والدوجماتية والتوكيدية) ؟

أهداف الدراسة:

١- الوقوف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الذات (مفهوم الذات- فاعلية الذات- تقدير الذات) واضطراب الهُوية لدى طلاب الجامعة.

٢- الوقوف على طبيعة العلاقة بين بعض سمات الشخصية (القلق- والدوجماتية- التوكيدية) واضطراب الهُوية.

٣- التنبؤ باضطراب الهُوية من خلال متغيرات الذات وبعض سمات الشخصية (القلق- الدوجماتية- التوكيدية).

أهمية الدراسة

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها حيث إن دراسة الهُوية مازال في طور التكوين في البيئة العربية (في حدود علم الباحثة)، ومن ثم تعد هذه الدراسة اسهاما في الوقوف على طبيعة هذه الظاهرة ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل متغيرات الذات وسمات الشخصية.
- متغيرات الذات على الرغم من أهميتها في حياة الإنسان إلا أن دراستها مع اضطراب الهُوية مازال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة .
- تكمن أهمية الدراسة في كونها تحاول رسم "بروفيل" عام لسمات الشخصية المميزة لمضطربي الهُوية للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين سمات الشخصية لدى الطلاب مضطربي الهُوية و الطلاب منجزي الهُوية .

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- اضطراب الهُوية :*Identity Disorder*

هو ضيق نفسي شديد لعدم التأكد من عدة قضايا مرتبطة بالهُوية وتشمل ثلاثة أو أكثر مما يلي: - تحديد الأهداف طويلة المدى- إختيار المهنة- أنماط الصداقة - والتوجيه- والسلوك الجنسي- وأنظمة القيم الأخلاقية- والولاء. ويستمر هذا الاضطراب لفترة زمنية لا تقل عن ثلاثة اشهر وينتج عنه إعاقة في الأداء الاجتماعي والوظيفي بما في ذلك الأداء الدراسي (محمود حمودة، ١٩٩١، ٢٨٤ ومعتز النجيري، ٢٠٠٤، ١٩).

٢- مفهوم الذات: *Self Concept*

هو الصورة التي يُدركها الفرد عن نفسه من صفات جسمية وأخلاقية وعقلية وسلوكية ويكونها الفرد من خلال علاقاته بالأخرين وتفاعله معهم وهذه الصورة إما أن تكون إيجابية أو سلبية (سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٣٧).

٣- فاعلية الذات :*Self Efficacy*

هي قدرة الفرد على التخطيط والممارسة الفعاله. ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة والتحكم في الأحداث المؤثرة مع قدرته على المثابرة والإنجاز. ومعتقداته حول هذه القدرات. (*Bandura, A.,1993,118*)

٤- تقدير الذات : *Self Esteem*

هو تقييم يضعه الفرد عن ذاته ويعتقد أن الآخرين يحملونه عنه بناء على محصلة خبراته من النجاح والجدارة والمهارة والتعاون والثقة (*Copper Smith, 1967*).

٥- سمات الشخصية

أ - السمة *Trait*

يعرفها جيلفورد "*Guilford*" بأنها خصال الأفراد نستمدها من سلوكهم، تتسم بالدوام النسبي ويشترك في الاتصاف بها مختلف الأفراد بدرجات متفاوتة (سيد غنيم، ١٩٧٢، ١٦٠).

ويعرفها عبد الخالق بأنها خصلة أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن البعض، أى أن هناك فروقاً فردية فيها وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة كما يمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفاعلية أو متعلقة بمواقف اجتماعية (أحمد عبد الخالق، ١٩٨٣، ٧٦).

ب - الشخصية *Personality*

يعرفها جيلفورد بأنها عبارة عن مفهوم يعبر عن نسق فريد من الخصال السلوكية كالاستعدادات العقلية والحركية والميول والاتجاهات والخصال المزاجية التي تتوفر بدرجات متفاوتة لدى الأفراد (فايزة يوسف، ١٩٨٠، ٢١).

السمات التي يتبناها البحث:

١ – سمة القلق: *Anxiety Trait*

وتعرف بأنها عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب يظل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات خارجية أو داخلية وهو انفعال غير سار وشعور بوهم وعدم راحة، وهو كذلك أساس توتر وخوف لا مبرر (أحمد عبد الخالق، ١٩٨٣، ١٢٤).

٢– الدوجماتية: *Dogmatism*

عرفها روكتش (١٩٥٤) بأنها سمة شخصية عامة، ونظام معرفي مغلق نسبيا على الاعتقاد أو عدم الاعتقاد، ينظم حول قاعدة مركزية من المعتقدات حول سلطة مطلقة، توفر بدورها هيكلا من نجاح التعصب ضد أو التسامح مع الآخرين (عبد العال عجوة، ١٩٨٦، ١٠).

٣ – التوكيدية: *Assertiveness*

تعرف بأنها مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة ذات فاعلية نسبية تتضمن التعبيرات الإيجابية للفرد "تقدير – ثناء" أو السلبية "غضب – إجتياح" بصورة ملائمة ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لاجباره على اتيان مالا يرغبه، أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة بالبدء أو الاستمرار في أو إنهاء التفاعلات الإجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين أو الاعتداء عليهم (طريف شوقي، ١٩٨٨، ٩).

حدود الدراسة

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود الجغرافية:

تم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب جامعة الزقازيق كلية التربية.

الحدود البشرية:

استخدمت الباحثة مجموعتين من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٢٢) سنة.

المجموعة الأولى: تمثل العينة الاستطلاعية وقوامها (٦٠) من طلاب جامعة الزقازيق كلية التربية (٣٠) طالباً، (٣٠) طالبة، وتستخدم لغرض حساب الثبات والصدق لمقياس التوكيدية.

المجموعة الثانية: تمثل العينة الأساسية وتستخدم لغرض اختبار الفروض وقوامها(٤٠٠) من طلاب وطالبات جامعة الزقازيق كلية التربية، منهم (١٠١) طالباً، (٢٩٩) طالبة. تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٢)، وانحراف معياري (١١ شهرًا).

الحدود الزمنية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩م) حيث تم التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية خلال الفصل الدراسي الأول (ديسمبر ٢٠٠٨م)، بينما تم التطبيق على أفراد العينة الأساسية خلال الفصل الدراسي الثاني (مارس ٢٠٠٩م).

الفصل الثاني
الإطـــارالنظـــري

يتناول هذا الفصل الأساس النظري للدراسة والذي انطلقت منه فروض الدراسة وهي الهوية ومتغيرات الذات الخاصة بالدراسة (مفهوم الذات- فاعلية الذات- تقدير الذات). وسمات الشخصية (القلق- الدوجماتية- التوكيدية).

أولاً: الهُوية

تعتبرالهُوية المحور الرئيسي للدراسة، كما أنها محور الاهتمام في مرحلة المراهقة (على المستوى النفسي- الاجتماعي)، حيث يرى إريكسون "*Erikson*" أن المراهق يعاني في هذه الفترة من محاولة الوصول إلى (هُوية واضحة في مقابل غموض الدور *Identity versuse role confusion*. والمراهق يحل هذه الأزمة إما بتحقيق نمط معين للهُوية يُبنى على مفهوم اتصال (استمرارية) *Continuity* الشخص بالماضي والمستقبل، أو بأن يظل في حالة تشتت الهُوية، فتبقى معها الالتزامات فيما يتعلق بالماضي والمستقبل غامضة، أولا يكون لها وجود على الإطلاق. ويتطلب تحقيق نمط الهُوية من الفرد أن يتخلى عن ادعاءاته الطفولية فيما يتعلق بمصادر الاشباع، وأن يتناول الموقف تناولاً مختلفاً عما كان يفعله من قبل، فيختار بين البدائل المتاحة ويقوم بالالتزامات المتتالية بالنسبة للبديل الذي يختاره (عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ١٣).

ويقصد بالهُوية (الشيء ذاته) فهي حقيقة الشيء أوالشخص التي تميزه عن غيره، كما يقصد بها تماثل الصفات أوالمقومات الأساسية في حالات مختلفة، فهي تشير إلى الكل المركب لمجموعة من الصفات التي تُكوّن الحقيقة الموضوعية لشيء ما، واستخدمت الهُوية للدلالة على الإحساس العميق والمتواصل للإنسان بنفسه وماضيه وحاضره ومستقبله والمستمدة من مشاعره وأفكاره ومعتقداته، فهي عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره. فالهُوية إذن مصطلح يعبر عن كيان متميز للفرد، وهي ذلك الشعور الذي يهيىء القدرة على تجربة ذات المرء كشيء له استمرارية، وهي أيضاً تعني ذلك الإحساس الشخصي بأن أنا هو أنا في كافة الأحوال والأزمنة (حمدي المحروقي، ٢٠٠٤، ١٤٩- ٢١٣).

ويذكر محمد عيد (٢٠٠٢) أن مفهوم الهُوية له دلالته اللغوية واستخداماته الفلسفية والاجتماعية والنفسية والثقافية فقد استخدم هذا المفهوم على أنحاء شتى للتدليل على الهُوية الفردية، وهُوية الأنا، والهُوية الجماعية، والهُوية العرقية، والهُوية الثقافية. وأن لفظ هُوية مشتق من أصل لاتيني يعني الشيء نفسه "*sameness*" أو الشيء الذي هو ما هو عليه، على النحو الذي يجعله

متميزاً عن شيء آخر. وعرف هُوية الشيء بأنها ماهيته أي جوهره الذي يعبر عن حقيقته في كل متفرد ولا إشراك فيه، ويقوم مبدأ الهُوية على أن الموجود هو ذاته.

كما تُعرف الهُوية *"Identity"* بأنها: حقيقة الشيء من حيث تميزه عن غيره وتسمى أيضاً وحدة الذات. و "الهو" هو أساساً ما يبقى دائماً ثابتاً بالرغم مما يطرأ عليه من تغيرات، فالجوهرهوهو، وإن تغيرت أعراضه وهذا يعني أن الهُوية هي حقيقة الشيء المشتملة عليه اشتمال النواه على الشجرة وثمارها فهُوية الإنسان أو الثقافة أو الحضارة هي جوهرها وحقيقتها، ولما كان في كل شيء ثوابت ومتغيرات فإن هُوية الشيء هي ثوابته التي تتجدد وتتغير وتفصح عن ذاتها دون أن تُخلي مكانها لنقيضها. فالهُوية كالبصمة بالنسبة للإنسان يتميز بها عن غيره وتتجدد فعاليتها كلما أُزيلت من فوقها طوارىء الطمس والحجب دون أن تخلي مكانها ومكانتها لغيرها من البصمات(سعيد إسماعيل، ٢٠٠٥، ٢٤).

ويعرف كروجر *(Kroger, J., 1996)* الهُوية بأنها حالة نفسية تتضمن إحساس الشخص بالتفرد والاستمرارية بين ماضيه وحاضره ومستقبله والإحساس بالتماسك الاجتماعي من خلال التمسك بالقيم الاجتماعية والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن التمسك بالقيم. أما عادل عبدالله (٢٠٠٠) يشير إلى أن الهُوية " تنظيم دينامي داخلي معين للحاجات والدوافع، والقدرات، والمعتقدات، والإدراكات الذاتية، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي السياسي للفرد، وكلما كان هذا التنظيم على درجة جيدة، كلما كان الفرد أكثر ادراكاً أو وعياً بتفرده وتشابهه مع الآخرين، وأكثر ادراكاً لنقاط قوته وضعفه، أما إذا لم يكن هذا التنظيم على درجة جيدة، فإن الفرد يصبح أكثر التباساً فيما يتعلق بتفرده عن الآخرين. ويرى كمال دسوقي (١٩٨٨) أن الهُوية هي ثبات ووحدة الخصائص الجوهرية للشخصية طوال فترة من الزمن برغم الإختلافات السطحية. كما يعرف قاموس الطب النفسي الهُوية "*Identity Status*" بأنها الإحساس الذي يُزود المراهق بالقدرة على خبرة الذات كشيء تتحقق له الاستمرارية، والتماثل، والسلوك، والتصرف وفقاً لذلك *Hinse, L. & Campbell, R., 1966, 366)*.

وقد ساق إريكسون عدة تعريفات للهُوية، حيث رأى أن "الأنا" لها دور أكبر من محاولة التوسط بين الهي والأنا الأعلى والبيئة المحيطة كما يعتقد فرويد، وأن الوظيفة البنائية للأنا السوية هي الشعور بالهُوية وتلك حالة داخلية تتضمن أربعة جوانب رئيسية هي: –

١– الفردية: وهي تعني الإدراك الواعي بالاستقلالية والفردية وتحقيق هُوية واضحة.

٢- التكامل: أي الإحساس بالتكامل والتوفيق بين المتناقضات واللاانقسامية. فالطفل النامي يكوّن صوراً متباينة للذات مثل، الحب والكرهً، النجاح والفشل، الطاعة والعصيان، الثقافة والجهل، وغيرها. وتكامل الأنا السوية بفاعلية بين هذه الصور المتناقضة ينتج عنه الإحساس بالكمال والانسجام الداخلي.

٣- التماثل والاستمرارية: أي الإحساس بالتماثل الداخلي والاستمرارية بين ما هو ماض وما يتوقع أن يكون في المستقبل.

٤- التماسك الاجتماعي: وهو الإحساس الداخلي بالتمسك بالمثاليات والقيم التي يعتنقها بعض الناس والشعور بالمساندة الاجتماعية والهُوية الثابتة تحقق إحساساً داخلياً بالتماثل والاستمرارية *(Erikson, E.H., 1975)*.

وبناء على ما سبق يُعرف "إريكسون" الهُوية بأنها ادراك الحقيقة بأن هناك تماثُلاً ذاتياً *"self-sameness"* واستمرارية *"continuity"* للمعني الشخصي كما يدركه الآخرون الذين يمثلون أهمية في الوسط الاجتماعي لهذا الفرد *(Erikson, E.H., 1980)*. وعرفها في موضع آخر بأنها "هُوية الأنا" وتشير إلى إحساس المراهق بالاستمرارية والتماثُل مع ذاته والآخرين وعلى ذلك لا تتعلق الهُوية بالذات فقط ولكنها تجمع ما هو ذاتي وما هو موضوعي. كما أكد إريكسون أن الهُوية هي استكشاف تدريجي للشخصية خلال ادراك الفرد لها بصورة غير مطابقة لادراك الآخرين له ككائن متسق مع الزمن ونتيجة لذلك فتعتبر الهُوية بمثابة شعور الفرد بوحدة شخصيته وهي أيضاً شعور حيوي بالواقعية عن طريق وعي الفرد بطريقته الفردية في التحكم في الخبرة والتوافق مع وقت الفراغ وخطة الحياة. والهُوية أيضاً شعور بواقعية الذات داخل الواقعية الاجتماعية. كما أكد "إريكسون" أن هُوية الأنا تنمو من تكامل التوحدات السابقة في الطفولة لكن الكل المجتمع منها يختلف عن أجزائه. ويصل الفرد إلى الرشد عند اقامة علاقة جيدة مع عالم المهارات والأدوات(مهنة مناسبة) والوصول إلى النضج الجنسي *(Erikson, E., 1956, 56-119, 1959, 45, 1963, 111)*.

ومن جانب آخر أشار سعيد اسماعيل (٢٠٠٥) إلى أن التعريف الوحيد للهُوية الذي عرفته الثقافة العربية الإسلامية هو التعريف المنطقي، إذ فهمها الفارابي على أنها من الموجودات، وليس من جملة المقولات، فهي من العوارض اللازمة، وليست من جملة اللواحق التي تكون بعد الماهية، كما حدد هُوية الشيء بأنها عينته ووحدته وتشخصه وخصوصيته ووجوده المنفرد الذي لا يقع فيه إشتراك. ويعتبر التعريف الذي كتبه المفكر الفرنسي "أليكس ميكشيلي" للهُوية أكثر التعريفات قبولاً،

ويعرفها بأنها "منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي، وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهُوية والشعور بها، فالهُوية هي وحدة من المشاعر الداخلية التي تتمثل في وحدة من العناصر المادية والنفسية المتكاملة التي تجعل الشخص يتمايز عمن سواه بوحدته الذاتية.

١- بدء نمو الهُوية:

طبقاً لنظرية "إريكسون"، فإن مرحلة أزمة الهُوية تغطي الفترة ما بين بداية البلوغ وحتى نهاية المرحلة الجامعية وهو لا يقترح عمراً محدداً تصل فيه الهُوية إلى التحقيق ولكنه يرى أن المدى كبير في الفروق الفردية في توقيت نمو الهُوية (منى قاسم، ٢٠٠٣، ٨٦).

ويذكر عادل عبدالله (٢٠٠٠) أن الشباب في فترة المراهقة المتأخرة يواجه الكثير من مهام الراشدين ويصبح على الفرد أن يعطي بدلاً من أن يأخذ فقط كما كان من قبل، ولكي يمكنه مواجهة مثل هذه المهام عليه أن يتخلص من حياة الطفولة بطريقة يستطيع من خلالها أن يقيم علاقة تبادلية مع المجتمع، وأن يتكون لديه شعور بالتكامل. ومن هنا يرى إريكسون *"Erikson"* أن الفرد يواجه ما يسمى أزمة الهُوية، وقد يحل هذه الأزمة إما بتحقيق نمط معين للهُوية يُبنى على مفهوم الاتصال الشخصي بالماضي والمستقبل، أو بأن يصل إلى حد تشتت الهُوية وتبقى معها الالتزامات فيما يتعلق بالماضي والمستقبل غامضة، أولا يكون له وجود على الإطلاق. أما أمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩) فيريان أن الشخص في مرحلة المراهقة يواجه أزمة ذات طابع بيولوجي اجتماعي، وذلك نتيجة التغير الذي يحدث في جميع جوانب الشخصية والذي يؤدي حتماً إلى النضج حيث ينمو الجسم بسرعة مع البلوغ، وتطرأ عليه تغيرات هائلة تُحدث قدراً من الاضطراب لدى المراهقين فتنشأ لهم أدوار اجتماعية جديدة، فضلاً عن أن صورهم عن ذواتهم كأطفال لم تعد ملائمة لمظهرهم الجديد، ومشاعرهم الجديدة نحو الجنس الآخر، ويؤدي ذلك إلى اضطرابهم أو ما يطلق عليه "أزمة الهُوية" .

ويعرض عبد الرقيب البحيري (١٩٩٠) لرأي مارشيا الذي يرى أن قبل المدرسة الثانوية يكون لدى الشباب اهتمام أقل نسبياً بهويتهم، وحتى أثناء المدرسة الثانوية يحدث نمو للهُوية أقل مما هو معتقد عموماً، ولا يصل إلى الجامعة حتى تتحقق أعظم الاسهامات للمراهق في تكوين هويته.

٢- مجالات الهُوية:

تعددت مجالات الهُوية عند الباحثين فأشار آدمز ورفاقه *(Adams, G., et al., 1989)* أن هناك بعدين للهُوية وهما "هُوية الأنا وهُوية الذات"، وهُوية الأنا ترجع إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم والأيديولوجية المرتبطة بالسياسة والعقيدة وفلسفة الفرد في الحياة، أما هُوية الذات فترجع إلى الإدراك الشخصي للأدوار الإجتماعية. كما أن هناك تمييزاً واضحاً لمجالين من مجالات الهُوية وهما "الهُوية الشخصية والهُوية الاجتماعية" باعتبار أن الأخيرة هي جزء من مفهوم الذات الذي ينشأ من عضوية الفرد من الجماعات الاجتماعية، ومن خلال العلاقات بين الأشخاص، والمكانة الاجتماعية والمركز الاجتماعي، وعلى الجانب الآخر تشغل الهُوية الشخصية ذلك الجزء من مفهوم الذات المتحرر من الدور أو العلاقات الاجتماعية المحددة (ابتهاج عبدالقادر، ١٩٩٨، ٦٠).

كما ذكر ترينديس" *Triandis*" ثلاث أنواع من الهُوية وهي "هُوية خاصة" وتشير إلى الفرد كما يرى نفسه، و"هُوية عامة" تشير إلى الفرد كما يرياه الآخرون، و"هُوية جماعية" تشير إلى الفرد كعضو في جماعة *(Baumeister, R., 995; 52)*. ويذكر محمد عبدالرحمن (١٩٩٨"أ") مجالين آخرين للهُوية وهما "الهُوية الأيديولوجية" وتتحدد بمدى الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم والأيديولوجية المرتبطة بالسياسة والعقيدة وفلسفة الفرد لحياته. و "الهُوية الاجتماعية" وتتحدد بمدى تحقيق الالتزام في الأدوار الإجتماعية كالصداقة والتعامل مع الجنس الأخر، وادراك طبيعة الدور الجنسي له، وأساليب الترفيه.

ويذكر محمد مبارك (١٩٩٩) أن للهُوية أشكالاً متعددة فمنها ما هو ديمجرافي، ومنها ما هو اجتماعي ومنها ما هو سيكولوجي ، وهذا ما أكد عليه ميلر *"Milier"* الذي ميز بين هُوية الأطفال وهُوية الكبار فمن المعروف أن جيل الكبار هو مصدر البث الثقافي للصغار، وقد أرجع هذا الاختلاف لتباين الظروف الثقافية والاجتماعية والصراع الثقافي بين الأجيال . وقد ميز أيضاً بين أشكال أخرى للهُوية منها الهُوية الدينية، والعرقية، واللغوية، والمحلية، والكامنة، والهُوية الفردية والجماعية، والسياسية والقانونية. هذا فيما يتصل بالخصائص الديموجرافية للهُوية . أما من حيث الخصائص الاجتماعية، فالهُوية المتكاملة للإنسان تنمو من خلال التنشئة السوية والتي تنمو من خلال أسرة متماسكة وثقافة مستقرة ولا شك أن الأسرة المتماسكة تعتبر بمثابة الجسر الذي تعبر فوقه الثقافة. وما تحمله بمعطفيها من عادات وتقاليد وقيم إلى الطفل. فالمناخ الأسري المتحرر من الاضطرابات يفرز هُوية متماسكة.

وحدد مارشيا (*Marcia. J .E, 1966*) أربعة مجالات للهُوية وهي:

١- الاختيار المهنى: ويعني قدرة الفرد على أن يُقيّم قدراته وميوله وأن يكشف عن الفرص المهنية المتاحة له ومدى التزامه بها.

٢- المعتقدات الدينية: وتعني قدرة الفرد على استكشاف المعتقدات الدينية ومدى التزامه بها.

٣- المعتقدات السياسية: وتعني قدرة الفرد على أن يكون عقلانياً في التزامه السياسي مع إمعان النظر في الالتزام الذي يوليه لمعتقداته السياسية.

٤- الأدوار والقيم الجنسية: حيث تصاغ جوانب الهُوية في ضوء تكوين الفرد مجموعة من الاتجاهات عن نفسه فيما يتعلق بدوره في الحياة، وما يفعله من التزام فكري وسلوكي يؤدي إلى التكوين الذاتي لمجموعة من المعتقدات الذاتية (حسن مصطفى،٢٠٠٣، ٢٠١).

٣ ـ وظائف الهُوية:

يشير آدمز ومارشال (*Adams, G. & Marshall, S., 1996*) إلى مجموعة من الوظائف للهُوية وهذه الوظائف هي:

الوظيفة الأولى:

تمُد الهُوية الفرد بتراكيب لفهم ذاته. حيث إن الأفراد محققي الهُوية يتميزون بأنهم الأقل تمركزاً حول ذواتهم، بينما يتصف الأفراد مشتتو الهُوية بأنهم الأكثر تمركزاً حول ذواتهم (*Adams, G., et al., 1987*). كما يتصف الأفراد مشتتو الهُوية بنقص التفكير في ذواتهم المحتملة الايجابية، ويعتقدون بقلة احتمال تحقيق تلك الذوات مقارنة بالأفراد محققي الهُوية (*Dunkel, G.A., 2000*).

الوظيفة الثانية:

تتمثل الوظيفة الثانية للهُوية في أنها تمُد الفرد بالمعنى والتوجيه من خلال كل من الالتزامات والقيم والأهداف (*Adams, G. & Marshall, S., 1996*). حيث إن الأفراد محققي الهُوية أظهروا التزاماً دالاً إحصائياً أكثر من الأفراد مشتتي الهُوية كما يمكن تقييم الالتزامات بفحص الإخلاص في العلاقات التي يملكها المراهقون، وقد اتضح أن الأفراد محققي الهُوية كانوا أكثر تأنياً في العلاقات الرومانسية وأكثر استعداداً لمشاركة المعلومات الشخصية مع رفقائهم (*Archer, S. & Waterman, A., 1988*). كما يرتبط التزام الهُوية باتساق الذوات المحتملة

التي يأملها الأفراد عبر الوقت، كما يعكس دور التزام الهُوية في وضع الأهداف الشخصية والعمل نحو تحقيقها (*Dunkel, C. & Anthis, K., 2001*).

الوظيفة الثالثة:

تمُد الهُوية الفرد بالإحساس بالحرية والتحكم الشخصي. *(Archer, S. & Waterman, A., 1988)* فقد وجد أن الأفراد محققي الهُوية يُظهرون أقل قدر من وجهة الضبط الخارجية بينما يظهر الأفراد مشتتو الهُوية أكبر قدر من وجهة الضبط الخارجية *(Marcia, J.E 1993)*. كما أن الأفراد محققي الهُوية يعتقدون بأنهم يتحكمون في حياتهم الخاصة بشكل أكبر من القوى والضغوط الاجتماعية الخارجية. كما وجد أن مسايرة الأقران بين الأفراد مشتتي الهُوية كانت أكبر بشكل دال إحصائياً مقارنة بالأفراد محققي الهُوية (*Adams, G., et al., 1987*).

ويشير إريكسون (*Erikson, E.H., 1980*) إلى أن التراكم التدريجي لهُوية الأنا يُعد الحارس الوحيد الآمن ضد فوضى الدوافع وضد استبداد الضمير مفرط القسوة، وأن أي فقدان للإحساس بالهُوية يعرض الفرد لصراعاته الطفولية. ويتميز الأفراد محققو الهُوية المهنية بتحكم أكبر في التعبير الاندفاعي، بينما يتصف الأفراد مشتتو الهُوية المهنية بارتفاع مستوى التعبير الاندفاعي (*Dellas, M. & Jernigan, L., 1990*).بالإضافة لذلك يتصف الأفراد مشتتو الهُوية بقلة الاستقلال الذاتي(*Marcia, J. E., 1993*).

الوظيفة الرابعة:

تتمثل الوظيفة الرابعة للهُوية في الكفاح من أجل التماسك والترابط والتناغم بين القيم والمعتقدات والالتزامات (*Adams, G. & Marshall, S., 1996*). وقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التوافق الدراسي وتحقيق الهُوية، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التوافق الدراسي وتشتت الهُوية (حسن عبدالمعطي، ١٩٩٣: ١٢).

وتوصل ديلاس وجيرنيجان (*Dellas, M. & Jernigan, L., 1990*) إلى أن الأفراد مشتتي الهُوية الدينية يميلون إلى الشك أو رفض المعتقدات الدينية التقليدية ورفض ممارستها، وذلك بخلاف الأفراد محققي الهُوية الدينية الذين يوافقون على الآراء الدينية التقليدية المعتدلة. كما وجد فولتون (*Fulton, A., 1997*) أن الأفراد محققي الهُوية يتصفون بارتفاع مستوى التوجيه الديني الداخلي وانخفاض مستوى التوجيه الديني الاجتماعي الخارجي، ووفقاً لفولتون فإن الفرد الذي لديه توجيه ديني داخلي يتبع ويمارس هذا التوجيه كغاية في حد ذاته أكثر من كونه وسيلة لغاية آخرى، في حين أن الفرد الذي لديه توجيه ديني خارجي يستخدم الدين كوسيلة للكسب الاجتماعي،

كما أشار إريكسون (*Erikson, 1980*) إلى أن هُوية الأنا تؤدي إلى مجموعة من الوظائف تشمل التماثل عبر الأزمنة، والتماسك الداخلي، وتركيب التوحدات الناجحة والحماية ضد خبرات الانفصال الفجائية التي تحدث بسبب النمو البيولوجي أو التغيرات في ظروف الحياة.

الوظيفة الخامسة:

تتمثل الوظيفة الخامسة للهُوية في أنها تُمكن الشخص من تعرف الإمكانية من خلال إدراك احتمالات المستقبل والاختيارات البديلة (*Adams, G. & Marshall, S., 1996*) وقد وجد أن الأفراد محققي الهُوية لديهم رغبة شديدة دالة إحصائياً لاستكمال دراستهم، كما حصلوا على درجات مرتفعة بشكل أكبر من الأفراد مشتتي الهُوية (*Francis, S.J., 1982*). كما وجد أن المراهقين الملتزمين بهُوية ما يتميزون بالتخطيط المهني المتزايد وبالتصميم على اجتياز العوائق. في حين توجد علاقة ارتباطية بين تشتت هُوية الأفراد وترددهم المهني(*Cohen, C et al, 1995*).

كما توصل بعض الباحثين إلى أن المراهقين محققي الهُوية يؤيدون بقوة الفكرة القائلة بأن أوجه العمل المختلفة تمثل وسيلة قابلة للتطبيق لإشباع طموحاتهم المستقبلية بشكل أكبر من المراهقين مشتتي الهُوية (*Vondracek, F.W., et al., 1995,20*).

٤- أسباب اضطراب الهُوية:

يعرف كل من محمود حمودة (١٩٩١) ومعتز النجيري (٢٠٠٣) اضطراب الهُوية بأنه "ضيق نفسي شديد لعدم التأكد من عدة قضايا مرتبطة بالهُوية، وتشمل ثلاثة أو أكثر مما يلي: تحديد الأهداف طويلة المدى- اختيار المهنة- أنماط الصداقة- والتوجيه- والسلوك الجنسي- وأنظمة القيم الأخلاقية- والولاء ويستمر هذا الاضطراب لفترة زمنية لا تقل عن ثلاثة أشهر وينتج عنه إعاقة في الأداء". ويرجع ظهور مصطلح اضطراب الهُوية لعام (١٩٨٠) عندما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليلها التشخيصي الإحصائي الثالث *DSM-III* ليصف الأفراد في مرحلة المراهقة المتأخرة الذين ينفصلون عن أنظمة قيم الأسرة ويحاولون تأسيس هويات مستقلة. وقد عُد اضطراب الهُوية في ذلك الوقت اضطراباً منبثقاً من مرحلة الطفولة لاضطراب الشخصية الحدية، إلا أن هذا التشخيص لم يخضع لبحث تجريبي نظامي. وبإجراء مراجعة للحالات المرضية، بواسطة المجمع الأمريكي لطب المراهق اتضح أنه لا توجد علاقة قائمة بين اضطراب الهُوية واضطراب الشخصية الحدية، وأن معظم المراهقين الذين يكافحون لمعرفة أسئلة متعلقة بكل من مستقبلهم، وهويتهم وقيمهم لم يتحولوا لمرضى باضطراب الشخصية الحدية والذي يعد اضطراباً وظيفياً شديداً في الشخصية.

وأشار محمود حمودة (١٩٩١) إلى أن اضطراب الهُوية يبدأ في المراهقة المتأخرة، عندما يصبح المراهق بصدد إقرار هُوية مستقلة عن أسرته، ونظراً لأن جهاز القيم يتغير فإن هذا الاضطراب قد يظهر في الشباب أو حتى منتصف العمر إذا بدأ الشخص التساؤل عن قرارات حياته الباكرة. وهناك بداية حادة لفترة ثم يختفي الاضطراب بمرور الوقت أو يصبح مزمناً. ويوضح محمود حمودة تشخيص اضطراب الهُوية كالآتي:

١- الشعور بالانزعاج لعدم تحديد أشياء مختلفة ترتبط بالهُوية وتشمل ثلاثة مما يلي: تحديد الأهداف على المدى البعيد- اختيار العمل- أنماط الصداقة- التوجه والسلوك الجنسي- التوجه الديني – أنظمة القيم الأخلاقية – الانتماء لجماعة، وينتج عن ذلك إعاقة اجتماعية أو وظيفية بما في ذلك الإنجاز الدراسي.

٢- مدة الاضطراب لا تقل عن ثلاثة شهور.

٣- حدوث الاضطراب لا يكون خلال مسار اضطراب الوجدان أو اضطراب ذهاني مثل الفصام.

٤- الاضطراب ليس مشوهاً ولا ثابتاً بما يكفي لتشخيص اضطراب الشخصية الحدية.

كما أوضح عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠) أن الطلاب مضطربي الهُوية لديهم ارتفاع في وجهة الضبط الخارجية ويعانون من ضعف تقدير الذات ومن سوء التوافق الاجتماعي والخجل، ولديهم رغبة تعاطي الرشوة وممارسة التأثيرات الاجتماعية على الغير. ويضيف معتز النجيري (٢٠٠٣) و *(Sherry, T. & Ray, F., 2005)* أن الأفراد مضطربي الهُوية يتصفون بضعف الإحساس الداخلي بكل من الاستمرارية والتماثل والفردية ويصاحب ذلك أعراض متوسطة للقلق المرتبط بالإنهماك الداخلي، كما يصاحب اضطراب الهُوية أعراضاً متوسطة للاكتئاب المرتبط بالانهماك الداخلي أكثر مما يرتبط بالأحداث الخارجية، ولوحظ أن مضطربي الهُوية لديهم وجهة ضبط خارجية. كما يؤكد معتز النجيري (٢٠٠٣) أن اضطراب الهُوية يعود إلى طول فترة التعليم مع عدم استغلال أوقات الفراغ جيداً، واعتماد الطلاب على أسرهم في أثناء فترة التعليم وأحياناً بعد التخرج لازدحام سوق العمالة والركود الاقتصادي.

بينما يرى محمود حمودة (١٩٩١) أن سبب اضطراب الهُوية نفسي المنشأ ويتمثل في حدوث تحولات داخلية في مرحلة المراهقة لأزمة نضج الأنا (من الطفولة إلى الشباب) وهذه التحولات والصراعات قد تحدث ظواهر نكوصية لدى المراهق تؤدى إلى خلق أزمة، وإذا لم تُحل باستجابة مناسبة يحدث اضطراب الهُوية.كما أكد أرليني *(Arlene, G., 1997)* وإبتهاج عبد

القادر (١٩٩٨) أن تعلم لغة أجنبية والتحدث بها بشكل دائم قد يؤدي إلى تفكك في البناء الاجتماعي والثقافي والوجداني للمتعلمين وهذا ينعكس سلباً على هويتهم، ويؤدي إلى تشتت الهُوية أو انغلاقها، وبالتالي تنظر بعض المجتمعات إلى أن تعلم اللغة الانجليزية يمثل عدواناً على وجودهم الثقافي والاجتماعي والسياسي. ويرى كل من مارتين وجيمس *(Martin, R. & James, R., 2005)* أن التعرض للعنصرية المتمثلة في التعصب ضد الجنسيات الوافدة على المجتمع يؤدي إلى ما يسمى باضطراب أو فقدان الهُوية. بالإضافة إلى أن الضغوط النفسية والتبعية الاقتصادية والسياسية وتعدد الثقافات والتي قد يتعرض لها الإنسان تعد من عوامل اضطراب الهُوية.

كما يمكن القول إن من أسباب اضطراب الهُوية عدم تواجد الفكر الثقافي بشكل كبير لدى هؤلاء الشباب مضطربي الهُوية والناتج من عدم اتجاههم للقراءة الحرة في مختلف المجالات، واكتفائهم بالمقررات الدراسية. فالقراءة تُعرض القارىء لمعرفة الرأي والرأي المضاد له، ومن هنا يحاول القارىء إيجاد وجهة نظره الخاصة في القضايا التي يقرأ عنها وهذا يساعد القارىء على فهمه لنفسه وبالتالي تتضح هويته الخاصة.

٥-<u>الخصائص النفسية والاجتماعية لمضطربي الهُوية:</u>

تتمثل المحكات المستخدمة في تقييم مدى وجود أو غياب الاستكشاف والالتزام في مرحلة المراهقة فيما يلي:

١- مدى حسن الفهم: فالمراهق الملتزم يعرف الطريق الذي سيسلكه، وتقوم هذه المعرفة على أساس نتائج السلوك المتسق مع التزامات الفرد المقررة. ولا يمكن الثقة في عمق التزام فرد ما يدعي أنه يريد الدخول في مجال العمل التجاري، مع أنه لم يدرس مقررات عن التجارة، ولم يندمج في مشاريع تجارة. فالرغبة في جمع المال لا تعد كافية لضمان الالتزام، وإنما يجب أن يكون الفرد قد استكشف وأصبح قادراً على توضيح الطريق الذي ينوي السير عليه وأسباب اختيار هذا الطريق .

٢- مدى الالتزام بالنشاط الموجه نحو تحقيق عنصر الهُوية المختار: فيجب على الفرد أن يكتسب خبرة مناسبة لمعرفة الطريق الذي سيسلكه. ويكون الالتزام في أدنى درجة له لدى الفرد الذي يدعى أنه يلتزم بفلسفة سياسية معينة تقتضى اتخاذ إجراءات فعالة نحو تحقيق أغراضها، مع أنه لا يوجد دليل على النشاط السياسي المباشر لهذا الفرد.

٣- مدى التناغم الانفعالى: فالأفراد محققو الهُوية يتميزون بوجود ثقة في أنفسهم، بينما يتصف الأفراد مشتتو الهُوية باللامبالاة والاستهتار، كما يتصف الأفراد مشتتو الهُوية المنعزلون بالحزن والكآبة. فوجود الالتزام يُنتج عنه ثقة في النفس، وغيابه يؤدي إلى الشك في الذات والإفراط في الثرثرة أو الصمت.

٤- مدى تخطيط الفرد لمستقبله الشخصي: فالاستكشاف التام والالتزام الثابت في مرحلة المراهقة المتأخرة ينتج عنهم خطة محكومة لمستقبل الفرد، فالتخطيط الواقعي للمستقبل يرتبط مباشرة مع الالتزام. كما يؤدي الالتزام الثابت نحو اتجاه محدد إلى سلوك متسق مع ذلك الاتجاه. بينما يؤدي نقص الالتزام إلى خبرة متقطعة ومشتتة.

٥- مدى التوحد مع الآخرين ذوي الأهمية: فكلما أدى المراهق عملاً أكبر في الهُوية، كلما قلت رغبته في أن يصبح مجرد شبه لنموذج ما، في حين أنه كلما أدى المراهق عملاً أقل في الهُوية، كلما تمنى أن يصبح نسخه مطابقة للشخص المعجب به.

٦- مدى مقاومة التأرجح: فالفرد في مرحلة المراهقة المتأخرة يجب أن يقاوم التأرجح والتذبذب بين كل من مجالات العمل والمعتقدات والعلاقات بين الناس. وتتمثل مظاهر الاستجابه الدالة على تكوين هُوية متقدمة في الاعتراف باحتمال التغيير، وربط التغيير المحتمل بقدرات الفرد وبالفرص المجتمعية، ومقاومة التغيير إلا تحت ظروف ضاغطة بوضوح (*Marcia, J.E. & Archer, L.S., 1993,230*).

وبناء على ذلك يمكن القول أن خصائص مضطربي الهُوية تتمثل في ضعف في الصفات السابقة (حسن الفهم- النشاط الموجه نحو تحقيق عنصر الهُوية المختارة- التناغم الإنفعالي- تخطيط الفرد لمستقبله الشخصي- التوحد مع الآخرين ذوي الأهمية- مقاومة التأرجح).

كما أشار مارشا وأرشر (*Marcia, J.E. & Archer, L.S., 1993*) أن الالتزام في المجالات المهنية والأيديولوجية والخاصة بالعلاقات بين الناس يُعد عنصراً حاسماً في تكوين الهُوية في مرحلة المراهقة المتأخرة. ولا تتمثل المشكلة لدى كثير من الأفراد في مرحلة المراهقة المتأخرة في أن تقول نعم، ولكن تتمثل المشكلة في أن تقول لا للآخرين

ويتصف الأفراد مضطربو الهُوية، بضيق نفسي شديد لعدم التأكد من عدة قضايا مرتبطه بالهوية مثل: الأهداف طويلة المدى، والاختيار المهني، ونماذج الصداقة، والتوجيه، والسلوك الجنسي، والقيم الأخلاقية، والولاء لمجموعة (محمود حموده، ١٩٩١: ٢٨٤). كما يتصفو بأنهم

غير مندمجين في عملية استكشاف لبدائل الهُوية في مجالات متعددة، أهمها المهنة والدين والسياسة والصداقة والأدوار الجنسية *(Admas, G.R., 1998, 48)*.

وبما أن أكثر الخصائص تكراراً في تعريفات الهُوية هي الإحساس بالاستمرارية، والإحساس بالتماثل والفردية (أبوبكر موسي، ١٩٩٧: ٣٣٠). فيمكن القول بأن الأفراد مضطربي الهُوية يتصفون بضعف الإحساس الداخلي بكل من الاستمرارية والتماثل والفردية.

هذه الخصائص الأساسية لمضطربي الهُوية تسبب كثيراً من الأعراض والمشكلات في مجال الصحة النفسية للفرد مضطرب الهُوية، وهدف البحث هو الكشف عن بعض هذه الأعراض في ضوء بعض المتغيرات النفسية المختارة لهذا البحث وهي (مفهوم الذات– فاعلية الذات– تقدير الذات– القلق– الدوجماتية– التوكيدية).

٥– النظريات المفسرة للهُوية ورتبها:

انطلاقاً من نظرية إريكسون *(Erikson, E., 1956)* لتكوين الهُوية *Identity Formation* وضع بعض العلماء نماذج خاصة بالهُوية من أهمها نموذج مارشيا *(Marcai, J.E .,1966)* . لرتب الهُوية، وامتداداً له كان نموذج جروتيفانت *(Grotevant, H.D., 1987)* ومنظور واتر مان، *(Waterman, A.S., 1990)* ونموذج آدمز ورفاقه *(Adms, G. et al; 1989)*، ونظرية بيتمان ولامك *(Pittman & Lamk, 1997)*، ونموذج بوسما وكيونين *(Bosma, H. & Kunnen, E., 2001)*. ومنظور فروم *(Fromme, E., 1982)* في الأزمة النفسية – الاجتماعية في المراهقة وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات.

١/٥ نظرية إريكسون *Erikson, E.H; 1968* لتكوين الهُوية:

اعتبر إريكسون الهُوية مطلباً نفسياً اجتماعياً يُميز مرحلة المراهقة (والتي تقابل المرحلة الخامسة من نظريته في النمو النفسي الاجتماعي). واهتم بها أكثر من أي مظهر نمائي آخر في هذه المرحلة على اعتبار أنها مؤشر يحدد التوافق العام للفرد. وذكر أن الأزمة التي يعيشها الشباب في هذه المرحلة العمرية المراهقة هي أزمة الهُوية "*Identity Crisis*" وهي تلك الأزمة التي يؤدي فيها التساؤل "من أنا" إلى اهتزاز كل مفاهيم المراهق عن تصوره لذاته (فتحي عبدالرحمن، ٢٠٠٥، ٨٤، حسن مصطفي، ٢٠٠٣، ١١٧).

مراحل النمو النفسي عند إريكسون:

وضع إريكسون نموذجاً مكوناً من ثمانية مراحل لنمو الأنا النفسي الاجتماعي، ولكل مرحلة أزمة ومهمة من مهام النمو مرتبطة بها، وتصل كل مرحلة إلى نقطة حرجة في أثناء عمر زمني

محدد. وتتميز نظرية إريكسون بأنها قدمت الهُوية داخل اطار نمائي نفسي اجتماعي يوضح الشروط السابقة واللاحقة لتكوين الهُوية (معتز النجيري، ٢٠٠٣، ٢٨).

ومراحل النمو النفسي الاجتماعي عند إريكسون هي:

١- مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة

Sense of Trust Vs. Mistrust

٢- الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك

Autonomy Vs. Shame & Doubt Sense of

٣- المبادرة في مقابل الشعور بالذنب

Sense of Initiative Vs. Guilt

٤- المثابرة في مقابل الشعور بالنقص

Sense of Mastry Vs. Inferiority

٥- اكتساب الإحساس بالهوية مقابل تميع أو انتشار الدور

Sense of Identity Vs. Confusion

٦- الإحساس بالألفة مقابل العزلة

Sence of Intimacy Vs. Isolation

٧- الإحساس بالإنتاجية مقابل الإحساس باستغراق الذات

Sense of Generativity Vs. Stagnation

٨- التكامل مقابل اليأس والقنوط

Sense of Integration Vs. Despair

(Erikson, E.H., 1980; 129)

من خلال النظر لمراحل النمو عند إريكسون، نجد أن الأزمات الموجودة في كل مرحلة تظهر في شكل مضاد، مثل "الثقة مقابل عدم الثقة" و "الاستقلال مقابل الخجل" و "الهُوية مقابل تشتت الهُوية" ومع أن هذا الوصف يبدو مضللاً لطبيعة، حل الأزمة النفسية الاجتماعية، حيث حذر إريكسون (*Erikson, E., 1963*) كثيراً من التفسير القائم على "إما هذا أو ذاك" وأكد أن الحل لأي أزمة نفسية يتمثل في سيطرة إحدى خواصها على الأخرى، وهذا يظهر بوضوح خاصة

في المراحل السابقة لمرحلة المراهقة. فمثلاً مرحلة الرضاعة يتمثل حل الأزمة في أن تكون الثقة أكثر من عدم الثقة.

وقد افترض إريكسون *(Erikson, E., 1963)* أن كل مرحلة تمثل فترة حرجة للنمو بمعنى أن كل مرحلة نفسية اجتماعية يصاحبها أزمة أي نقطة تحول في حياة الفرد تنشأ من النضج الفسيولوجي، والمطالب الاجتماعية التي تُفرض على الفرد في هذه المرحلة، ويؤكد مفهوم إريكسون للأزمة على أنها لا تنطوي على تهديد أو محنة بلُ يقصد بها نقطة تحول، ولذا تعتبر إما مصدراً للقوة أو لسوء التوافق، ويقول إريكسون إن "الأنا" تتطور بطريقة منظمة بزيادة العمر خلال كل مرحلة من مراحل النمو، ويشير ذلك بالفعل إلى تطور الاتجاهات النفسية مثل (الثقة– الاستقلال الذاتي) والتي تظهر عندما يتفاعل الطفل مع وسط اجتماعي دائم الاتساع، كما أن "الأنا " تتطور عندما تواجه أزمة نفسية (عدم الثقة– الخزي– الشك) والتي تتضح في كل مرحلة، كما أكد على أن كل مرحلة تعكس القوة النفسية الإيجابية لموقف "الأنا" في مقابل عناصرالأزمة والجوانب السلبية التي تدخل بدورها في علاقة دينامية مع الجوانب الإيجابية خلال الحياة (*Erikson, E.H., 1963, 28*).

وقد حدد إريكسون الهُوية بأنها تمثل طرف المتصل الذي يبدأ بمعرفة الذات ويمتد ليصل إلى تشتت الهُوية *"Identity Diffusion"* في الطرف المقابل. كما أشار إلى كل من الهُوية وتشتت الهُوية على أنهما قطبي مغناطيس للأزمة النفسية الاجتماعية التي تحدث في مرحلة المراهقة والتي تمثل وقتاً لنمو الالتزامات المهنية والأيديولوجية. والأيديولوجا طبقاً لإريكسون هي مجموعة لا شعورية من القيم والمسلمات التي تعكس الفكر السياسي والديني والعلمي والثقافي والغرض منها خلق صورة مقنعة للعالم بدرجة تكفي لدعم الإحساس الفردي والجماعي بالهُوية. كما أكد إريكسون أن الإحساس بالهُوية في المراهقة لايحدث فجأة، ولكن تمتد جذوره إلى سنوات الطفولة التي تعد بالغة الأهمية من تأثير خبراتها بشكل إيجابي أو سلبي على تحقيق الهُوية ، ولكن في المراحل السابقة لمرحلة المراهقة يكون الصراع بين بنيات نفسية، وتقع مسئولية فض الصراع على الأنا، أما في مرحلة المراهقة يكون الصراع داخل الأنا نفسها، فمحور الصراع هو حاجة الأنا إلى الهُوية (*Erikson, E.H., 1980, 132*).

ويذكر إريكسون أن الهُوية تتضمن التوّحُدات الناجحة في الأعوام المبكرة من حياة الفرد عندما أراد أن يكون مثل الأشخاص الذين يعتمد عليهم، وأن الشاب يجب أن يشعر بالاستمرارية والتقدمية بين ما وصل إليه أثناء الطفولة، وما يتمني أن يصبح عليه في المستقبل *(Erikson, E., 1980, 87)*.

ويشير إريكسون إلى أن "أنا" الطفل إذا تخطت الإحساس بالاجتهاد فإن طفولته قد انتهت عند وصوله إلى هذه النقطة في نموه، والتي تجعله في حاجة إلى الشعور بالتكامل بين الماضي والمستقبل (أي بين الطفولة والشباب الذي يترتب عليها)، وبالتالي يحتاج المراهق إلى دعم اجتماعي لأنه يحاول الوصول إلى دور من خلال تجريب الأدوار وصولاً إلى اختيارات نهائية، حيث إن الأنا القوية والمكتملة من الممكن أن تنبثق فقط حينما يكتمل التوحد *(Monte, C.F., 1980, 253)*

ومع أن إريكسون أعطى أهمية لمرحلة الطفولة إلا أنه أعطى مرحلة المراهقة عناية خاصة وقام بتحليلها في كتابه (الهُوية والشباب والأزمة: *Identity Youth Crisis*). وأرجع أهمية هذه الفتره إلى أنها ترتبط بسابقتها ولاحقتها فهي ترتبط بالمراحل السابقة عليها إذ أنها جماع هُويتين وهما (بيولوجية ونفسية اجتماعية) والجديد الذي يميز نشأة الهُوية في هذه المرحلة هو ثورة التساؤلات التي لم تُثر من قبل، فنجد المراهق يسأل نفسه من أنا؟ وماذ أريد؟ وما هي كل معلوماتي عن نفسي؟ والإجابة عن هذه التساؤلات تتضمن حل أزمة الهُوية. وترتبط المراهقة بلاحقتها إذ لا يستطيع الأفراد الذين حرموا من إنجاز الهُوية الشعور بالألفة والحب، ومن هنا تتضح أهمية المراهقة التي تحدد مدى تكيف الفرد مع نفسه ومجتمعه والسلطات التي يتعامل معها *(Santrock, J.W., 1987, 412)*.

وهذا ما أكده حسن مصطفى (٢٠٠٣) حيث ذكر أن إريكسون اهتم بمرحلة المراهقة وبالمشكلات المصاحبة لها، وحللها تحليلاً مفصلاً أكثر من أي مرحلة أخرى، ونتيجة للصراع الموجود في هذه المرحلة فقد أطلق إريكسون على الأزمة المصاحبة للمراهقة "أزمة الهُوية" حيث تنطوي هذه الأزمة على التساؤل الرئيسي الذي يعايشه المراهق "*Who am I*" والذي يعبر عن بحث المراهق عن كينونته، وعن معنى فريد للوجود، وعن هُوية تتمايز عن هُويّات الآخرين، في استمرارية تجعل من الأنا هُوية فريدة ومغايرة لهويات الآخرين.

ومن منظور إريكسون عن الهُوية يمكن القول إن فترة المراهقة هي المرحلة الحاسمة لتكوين هُوية الفرد ويعاني خلالها الشباب من أزمة تؤدي إلى اهتزاز كل المفاهيم الخاصة بمعرفته لذاته. وهذه الأزمة في الهُوية تمثل صياغة بيولوجية ونفسية واجتماعية، فهي بيولوجية بحكم التغيرات الهرمونية ومن ثم الوصول للبلوغ ومقتضياته، وهي نفسية بحكم كونها حاجة داخلية عند المراهق لتنشئته كذات مستقلة متمايزة عن عالم الكبار، وهي اجتماعية بحكم التأثر بالثقافة الاجتماعية السائدة. وإما تنتهي هذه الأزمة لمعرفة الفرد لذاته وادراكه لإجابة السؤال "من أكون ؟

وماذا أريد أن أكون ؟" أو اصابتة باضطراب في الهُوية ويصاحب ذلك أعراض نفسية كثيرة، وهدف البحث هو الكشف عن بعضها.

٢/٥ نموذج مارشيا *Marcia. J* لرُتب الهُوية:

أكمل مارشيا نظرية إريكسون في أزمة الهُوية عند المراهقين، حيث نظر إلى الهُوية بصفة عامة على أنها توحيد لأجزاء الشخصية لتكوين بنية، وبالتالي يُعاد تنظيمها وتجربتها في مراحل دورة حياة ناجحة، وجميع مراحل دورة الحياة تأخذ دوراًمختلفاً تبعاً للموضوع السائد في هذه المراحل *(Marcia, J.E., 1983, 6)* ورأى أن هناك حالات أو رتب بين الهوية وتشتتها وهي تمثل الأساليب المختلفة لمواجهة أزمة الهُوية والتي يُصنف المراهقون فيها "رتب الهُوية " بناءً على ما حققه الفرد من نجاح في سبيل وصوله إلى هُوية واضحة. وهذه الرتب هي:

أ- تشتت الهُوية *Identity Diffusion*:

المراهقون في هذه الحالة من حالات الهُوية لم يمروا بالأزمة بعد، والعلامة المميزة لهؤلاء المراهقين الخلو من التعهدات والالتزامات ولا ينشغلون بالأيديولوجيا، وبالتالي لا يلتزم أصحاب هذه الرتبة بأيديولوجية ثابته (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨"أ"، ٣٩٥ و*Marcia, J.E., 1966, 551*).

ويذكر عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠) أن تشتت الهُوية هو حالة هؤلاء الذين ليس لديهم اتجاه مهني أو أيدولوجي ثابت بغض النظر عما إذا كانوا قد خبروا فترة اتخاذ القرار أم لا. في حين أشار عادل عبدالله (١٩٩١) إلى أن الأفراد في رتبة الانتشار"التشتت" يتصفون بالسلبية واللامبالاة مما يؤدي إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم، وهم دائماً يشعرون بعزلة وليس لهم أصدقاء حميمون، وهم إما أن يكونوا نمطيين في علاقاتهم بالآخرين أو أن يقيموا معهم علاقات تتسم بوجود شبه ألفة. أما حسن مصطفى (١٩٩٣) فيرى أن تشتت الهُوية يشير إلى عدم إلتزام الشخص بأى اتجاه محدد سواء حدث له استكشاف للبدائل أم لا. في حين يرى مارشيا *(Marcia, J., 1980)* أن رتبة تشتت الهُوية تحدث إذا لم يوجد اتجاه محدد ولم يوجد التزام واضح، فتشتت الهُوية هي أقل الرتب نمواً، وتضم الأشخاص الذين لم يلتزموا سواء استكشفوا البدائل أو لم يستكشفوها.

ب- انغلاق الهُوية (رتبة الانغلاق) *Identity Foreclosure* :

أشار مارشيا *(Marcia, J., 1966)* إلى أن المراهق في هذه الرتبة لم يمر بأزمة ولم يكن لديه التزامات بعد. والمراهقون يلتزمون بما يحدده الآخرون لهم وخاصة ما تحدده السلطة، وينقص منغلقو الهُوية القدرة على مواجهة المواقف، ويشعرون بالتهديد إذا واجهوا مواقف تحدث لهم لأول مرة. كما ذكرمارشيا *(Marcia, J., 1989)* أن الأفراد المنغلقين هم أفراد لديهم التزام بالأوضاع

المهنية والأيديولوجية لكن تلك الأوضاع يختارها لهم أباؤهم ولم يختاروها لأنفسهم ويبدو على القليل منهم الأزمة أولا يبدو شيء على الاطلاق، ويحدث انغلاق الهُوية إذا كانت عملية تشكيل الهُوية لم يتخذ فيها قرار بعد، وإذا كان الفرد يسير في مداره تبعاً لخطوط رسمها له والديه. ويؤكد ذلك عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠) حيث ذكر أن الأفراد في هذه المرحلة هم الذين ارتبطوا بوظائف مهنية ومواقف أيديولوجية ولكنها مختارة لهم من قبل والديهم ولم يختاروها بصورة ذاتية. إنهم يُظهرون دليلاً ضعيفاً بشأن "الأزمة" أو لا يظهرون أى دليل على الاطلاق.

ويذكر كروجر *(Kroger, G., 1996)* أن الأفراد في هذه الرتبة تتسم اتجاهاتهم بالتسلطية ربما نتيجة التزامهم الصارم بالقيم التسلطية وانعدام الاستعداد لمناقشة التزامات الحياة، فهم أيضاً أقل رتب الهُوية قلقاً، وأنماطهم المعرفية أقل تعقيداً بالإضافة إلى ذلك فهم تقليديون بدرجة كبيرة في أحكامهم الخلقية. كما يشير عادل عبدالله (١٩٩١) إلى أن هؤلاء الأفراد يتميزون بالنمطية في علاقتهم بالآخرين. وهذا يؤدي إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم. كما أن لديهم اتجاهاً عاماً للحصول على موافقة الأشخاص موضع السلطة، وذلك عن طريق تقديم أنفسهم في صورة جيدة.

ج - تعليق الهُوية (رتبة التأجيل) *Identity Moratoriums*:

يذكر مارشيا *(Marcia, J., 1996)* أن في رتبة تعليق الهُوية يمر المراهقون بالأزمة ويخبروها بالفعل، ولكنهم قد يؤجلون السعي لتحقيق الهُوية، ويعاني هؤلاء المراهقون من نزاع قوي جداً بين رغباتهم الشخصية وتطلعات القائمين على السلطة والتي مازالت مهمة بالنسبة لهم من ناحية ومطالب المجتمع الذي يعيشون فيه من ناحية أخرى.

ويذكر حسن مصطفى (٢٠٠٣) أن الفرد في هذ الفترة يكون في مرحلة الاستكشاف مع غموض الالتزام. أي أنه ما زال يناضل ويصارع في قضايا مهنية وفكرية. كما يذكر أن تأجيل الهُوية يعني انخفاض القدرة على استكشاف البدائل، ومن ثم تفضيل تأجيل الهُوية. ويضيف عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠) أن الأفراد في هذه الحالة هم الذين يتصارعون على نحو عام مع القضايا المهنية أو الأيديولوجية وهم في أزمة هُوية. أما عادل عبدالله (١٩٩١) فيرى أن الأفراد في رتبة التأجيل "التعليق" هم أقرب ما يكونون إلى أمثالهم في رتبة الإنجاز ومعظمهم يقيم علاقات مع الأصدقاء تتسم بالألفة، كما أن ميل الأفراد في هذه الرتبة إلى الاستبطان يؤدي إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم عن نظائرهم في رتبة الإنجاز. بالإضافة إلى ذلك افترض كل من إريكسون ومارشيا أن هذا البحث النشط لأفراد هذه المرحلة من خلال البدائل المختلفة ضروري من أجل الوصول إلى تحقيق الهُوية. لذلك فإن تأجيل الهُوية حالة أكثر تطوراً من كل من التشتت والإنغلاق *(Irwin, E. & Simons, D., 1994, 293)*

د- تحقيق الهُوية (رتبة الإنجاز) *Identity Achievement*:

يرى مارشيا *(Marcia, J, 1966)* أنه في حالة تحقيق الهُوية فإن المراهقين قد عبروا الأزمة بنجاح، وحددوا الالتزامات الخاصة بهُويتّهم الشخصية، بمعنى أن هؤلاء المراهقين قد حددوا اختياراتهم الخاصة، وغالباً ما يختارون عملاً يتوافق مع معتقداتهم الشخصية والأيديولوجية التي يدينون بالولاء لها وغالباً ما يتخذ هؤلاء قرارات تتعارض مع الوالدين وتكون على النقيض من فلسفاتهم. كما أشار كل من إروين و سيمونز *(Irwin, E. & Simons, D., 1994)* إلى أن أفراد هذه الرتبه يتميزون بصلابة هُويتهم ولديهم مشاعر واقعية متوازية نحو الآخرين ولديهم احترام للذات ويتمتعون بالقدرة على التحمل في مواقف الضغوط.

وتحقيق الهُوية أنضج رتب الهُوية وأفراد هذه المرحلة يصبحون أكثر صلابة في هويتهم الشخصية لأنهم قد خبروا الأزمة في أهدافهم الشخصية وجربوا البدائل المتنوعة وقامو باختيارات بها التزام في القيم ومجرى الحياة والعلاقات بين الأشخاص. والأفراد في رتبة تحقيق الهوية لديهم مشاعر واقعية نحو الآخرين ويمكن أن يكون أداؤهم أفضل من الآخرين في مواقف الضغط. *(Irwin, E., & Simons, D., 1994, 292)*

كما يذكر عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠) أن أفراد هذه المرحلة هم أولئك الذين خبروا دائرة اتخاذ القرار وناضلون من أجل مهمة معينة اختاروها بصورة ذاتية ومن أجل أهداف أيديولوجية. ويذكر حسن مصطفى (١٩٩٣) أن تحقيق الهُوية يقصد به تحديد الفرد من هو وما سيكون بحيث تكون توقعاته المستقبلية إمتداداً أو استمراراً لخبرات الماضي. كما ينطوي هذا المفهوم على مسالك المراهق لتحقيق استقلاله وتفرده وقيامه بدوره الاجتماعي والبعد عن التراخي والسلبية والتوجه نحو أهداف محددة. وأضاف محمد عبدالرحمن (١٩٩٨ "أ") أن أهم السمات المميزة للأفراد منجزي الهُوية تتمثل في كفاءة الذات والسيطرة والمغامرة والتنظيم الذاتي والثبات الانفعالي.

ويوضح عادل عبدالله (١٩٩١) أنه يمكن الحكم على شخص بأنه في رتبه أو حالة من حالات الهُوية بناء على محكين رئيسيين وهما (الأزمة والالتزام) وتشير الأزمة إلى فترة اتخاذ القرار الخاص بالاختيار بين البدائل،والمتغيرات التي تتعلق بتلك الجوانب أو المجالات، أما الالتزام فيتناول درجة الإنجاز الشخصي للفرد في البدائل المختارة. ويؤكد ذلك فالد *(Valde, H., 1996)* حيث ذكر أن محك تحقيق الهُوية الناجحة عند مارشيا يقوم على محورين ضروريين هما الإحساس بالأزمة والإلتزام. و الإحساس بالأزمة تعني التساؤل أو التجريب لأدوار وأهداف عديدة، بينما يعرف الالتزام بأنه الاختيار من بين البدائل المختلفة مع الالتزام بالاختيار.

وبنـاء علـى مـا سبق فـإن الفرد فـي رتبـة التشـتت لا يمـر بأزمـة ولا تكـون لديـه التزامـات واضحة، أما في رتبة الانغلاق فلا يمر الفرد بأزمة ومع ذلك تكون لديه التزامات واضحة ومحددة حيث يتم تحديدها من قبل السلطه الوالدية، أما في رتبة التعليق فإن الفرد يمر بأزمة ومع ذلك تكون لديه التزامات غامضة وهذه الرتبة تتشابه مع رتبة الإنجاز، أما في رتبة الإنجاز، فالفرد قد اجتاز الأزمة بنجاح واختار التزاماته بنجاح في مجال المهنة أو الأيديولوجيا وحصل على أعلى الدرجات في مقياس الهُوية (عادل عبدالله،١٩٩١، ٢).

كما يذكر كاتي *(Kate, M., 2005)* أن الفرد الذي يحقق هويته ويجتاز بنجاح الأزمة أو ما يطلق عليه الاستكشاف "*Exploration*" يكتسب التزاماً قوياً وسوياً يرتبط بالإحساس بكينونته ويترتب على ذلك شعوره بتقديره لذاته وتجاوزه عن مشاعر القلق والاكتئاب والاغتراب أو ما يسمى بالهُوية السلبية *Negative" Identity"* والتي تحدث عندما تكون خبرة المراهق قاصرة ولا تجعله يتبنى الأدوار المقبولة في المجتمع أو عندما يُدرك أنه تم تقييمه بشكل منخفض.

وبالنظرإلى نظريتي (إريكسون ومارشيا) يتضح أن إريكسون صنف الهُوية تصنيفاً ثنائاً يتمثل في الهُوية مقابل تشتت الهُوية، ولكن مارشيا صنف الهُوية إلى أربعة رتب هي (تحقيق، تعليق، انغلاق، تشتت) وهو تصنيف منطقي ومقبول وأقرب للاستعاب، ولكن يؤخذ عليه أن الرتب لا تتقدم بشكل نظامي من التشتت إلى الانغلاق إلى التعليق إلى التحقيق في موازاة مع الاستمرار والتقدم النمائي. وإذا اعتبرنا رتبة التشتت هي أقل الرتب ورتبة التحقيق هي أعلى الرتب فإن موقع رتبة الانغلاق ورتبة التعليق بين الرتبتين "الأقل، والأعلى " غير واضح لعدم وجود إجابة واضحة حول أيهما أكثر تقدماً من الناحية النمائية.*(Bosms, H.A. & Kunnen, E.S. 2001, 40)* كما أخذ على نظرية مارشيا أنها لا تعطي الدوافع الوراثية حقها في الأهمية، كوجود ميول عضوية غير مكتسبة نحو اضطراب الهُوية، وهذه النظرية تركز أكثر على الجوانب الاجتماعية والنظرية.

٣/٥ منظور آدمز ورفاقه *(Adms, G. et al; 1989)* في الهُوية:

اعتمد آدمز ورفاقه على فكر إريكسون وطوروا أعمال مارشيا عن رتب الهُوية وكيفية قياسها، فقد رأوا أن الهُوية تتركب من جزأين هما (هُوية الأنا وهُوية الذات). وهُوية الأنا ترجع إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم والأيديولوجية المرتبطة بالسياسة والعقيدة وفلسفة الفرد في الحياة. أما هُوية الذات فترجع إلى الادراك الشخصي للأدوار الاجتماعية، وقد أعاد جروتيفانت وآخرون *(Grotevant,H., et al., 1992)* هذه الفكرة بقولهم إن الهُوية تتكون من جانبين أحدهما أيديولوجي "*Idelogical* "، والآخر: يتصل بالعلاقات البينشخصية

"*Interpersonal*" وقد ثبت في دراسات حديثة عولجت فيها نظرية إريكسون أن وجهة النظر هذه صحيحة.

٤/٥ نموذج جروتيفانت (*Grotevant, H.D, 1987*) لتكوين الهُوية :

وضع جروتيفانت إطاراً نظرياً لفهم تكوين الهُوية، ويتميز هذا الاطار بأنه نمائي وبيئي ومستمرعلى مدى الحياة. ويتسق هذا الإطارمع مدخل الإريكسونيين عن الهُوية، حيث يُعد الاستكشاف والالتزام هما قلب عملية تكوين الهُوية، ولكنه يركز بشكل خاص على عملية استكشاف الهُوية. ويعرف جروتيفانت استكشاف الهُوية بأنه "سلوك حل المشكلات الهادف لاستبطان المعلومات عن الذات أو بيئة الفرد من أجل صنع قرار ما حول اختيار الحياة المهمة". ويتكون نموذج جروتيفانت من أربعة مركبات رئيسية، يتمثل المركب الأول في الخصائص الفردية، وتشمل تلك القدرات والتوجيهات التي يحملها الأفراد ويحضرونها كي يسلكوا تجاه عملية تكوين الهُوية، ويمثل المركب الثاني عملية تكوين الهُوية داخل بعد واحد محدد، مثل الاختيار المهني أو نمو القيم السياسية، ويتمثل المركب الثالث في بيئات النمو التي يتركب فيها إحساس الفرد بالهُوية، وتشمل مجتمع الفرد وأسرته وأقرانه ومدرسته أو بيئات عمله. وفي الوقت نفسه التي تؤثر فيه تلك البيئات على عملية تكوين الهُوية في كل خطوة، نجد أن تلك البيئات قد شكلت نفسها عن طريق اختيارات الأفراد داخل تلك المواضيع، ويشتمل المركب الرابع على الاعتماد المتبادل بين عمليات النمو داخل أبعاد الهُوية المختلفة، وقد مُثل المركب الرابع بواسطة الروابط الموضحة بين عمليات الهُوية في الأبعاد المختلفة (معتز النجيري، ٢٠٠٣، ٣٥).

٥/٥ منظورإريك فروم (*Fromme, E., 1982*) في الأزمة النفسية– الاجتماعية للمراهقة:

صاغ فروم مشكلة الانسان وأزمته الأساسية في كون الانسان يسعى إلى حريته، وإذا أصبح حراً متحللاً من قيوده شعر بالوحدة والعجز واليأس الذي يولد الاغتراب ومن ثم فهو بعد أن يصل لحريته يريد أن يشعر بالانتماء فتتكون لديه ميكانيزمات الهروب من الحرية. وإن ميكانيزم الهروب من الحرية وسيلة أساسية توضح كيفية هروب الإنسان من الاغتراب والعزلة، وهذه الميكانزمات تظهر العلاقة بالسلطة بشكل كبير، فنجد أن العلاقة بالسلطة تدور في فلك:

١- السادية *Sadism* أو الماسوشية *Masochism* فأحياناً يحاول الشخص أن يكون مصدر للسلطة وأحياناً أخرى يخضع للسلطة .

٢- العدوان المؤذي حيث يحاول الشخص إبعاد التهديدات الخارجية التي تهدد وجوده وحاجته للشعور بالهُوية .

٣- المسايرة الآلية *Automatic Conformity*: وهذا شعور غير مرغوب فيه يتعارض مع الكيان المستقل*(Monte, C.F., 1980, 484-487)*.

وطبقاً لفروم نجد أن المراهق يسعى للوصول لاستقلاليته كشعور أساسي لإنجاز الهُوية وهو يوجه السلطتين الوالدية والمدرسية وقد تظهر سادية المراهق مع السلطة الوالدية والمدرسية وتظهر ماسوشيته مع جماعة الأقران، فهو يبحث عن الإنتماء الذي يعد شرطاً مسبقاً لإنجاز الهُوية. وقد يلجأ المراهق للعدوان على السلطة الوالدية والمدرسية وعدم طاعتها لإبعاد أي تهديد لهُويّته، وقد يلجأ للحل الاغترابي ويساير المجتمع ويفقد المعنى لحياته ويصبح ذا هُوية مغتربة . وبالتالي فإن الحاجة للهُوية أو "أنا أكون" من أهم المحركات لسلوك المراهق وإذا لم يستطيع المراهق أن يصل لهُويّته من خلال مساعدة والديه ومعلميه فإنه يتوحد مع جماعة معينة لكي يصل إلى أهدافه وهويته من خلالها (*Hall, C.S. & Lndzey, G.L., 1978, 173*)

وعلى ذلك فالمراهق عند فروم إما أن يحقق هُويّته من خلال الحرية الإيجابية التي تخلق لديه القدرة والإرادة وتحقق الأهداف وإما أن يلجأ للخضوع إلى السلطة ويختار الهروب من حريته والقضاء على تفرده وهنا تكون حريته وهويته حبيسة وسلبية رهينة للاتجاه الميكانيكي الآلى في المجتمع المعاصر وهذا هو الاغتراب.

ثانياً: متغيرات الذات

١- مفهوم الذات:

يُعتبر مفهوم الذات من أكثر الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك الانساني، فلا يمكن أن نحقق فهماً واضحاً للشخصية بوجه عام دون أن تشمل متغيراتنا الوسيطة مفهوم الذات، إذ أن مفهوم الذات يعد الإطار المرجعي الذي يعطي المرونة للسلوك الإنساني (حنان العناني ،١٩٩٠: ٣٧).

ويتفق مع هذا محمد عبد الرحمن (١٩٩٨"ب") حيث ذكر أن الذات تحتل مكان القلب في الشخصية الإنسانية والمحور الأساسي لها، وقد اتخذت معظم الدراسات النفسية التي دارت حول هذه الشخصية الإنسانية الذات محوراً مهماً، باعتبارها تمثل نسقاً معاشاً من الخبرة، وهذا النسق هو ما يجعل للحياه دلالة بالنسبة للفرد حين يرسم من ملامح خبرته الذاتية المعاشة طريقاً يتخذه في حياته المستقبلية، بشرط أن يعيش الخبرة متحرراً من القيود الانفعالية من خلال تحقيق هدف يسعي إليه للوصول إلي تحقيق الذات.

وتذكر آمال فهمي (١٩٩٤) أن أهم السمات التي يتميز بها الإنسان عن المخلوقات الأخرى قدرته على أن يكون واعياً بذاته شاعراً بها، وإذا كان كل من الإنسان والحيوان قادراً على

أن يستجيب للبيئة الخارجية وللآخرين، فإن الإنسان قادر بصفة خاصة على أن يستجيب لنفسه أي يتوافق مع نفسه.

ويذكر (ريتشارد سرين *Retshard Sreen*، ١٩٧٩) أن الشعور بالذات هو المحور الأساسي للهُوية. والهُوية تتضمن مفهوم الذات، ومفهوم الذات يتضمن إدراك المرء لذاته من صفات وتقييمات مرتبطة بهذه الصفات، ومثال ذلك أن مفهوم الذات يتضمن السمة (أنا ذكي) كما يتضمن تقويماً، وتقديراً لهذه السمة (أن من الخير للمرء أن يكون ذكياً أو أن القدرة على السلوك الذكي خبرة مرضية وممتعة).

وقد تعددت تعريفات الذات وفقاً للإطار المرجعي لكل نظرية وسوف تعرض الباحثة أهم هذه التعريفات. حيث يعرف روجرز (١٩٤٢) مفهوم الذات بأنه أسلوب الفرد في النظر إلى نفسه. فالذات عند روجرز هي شعور الفرد بكيانه ووجوده ووظيفته، أي هي فكرة الشخص عن نفسه كمصدر للفعل، وعليه يتكون مفهوم الذات عند روجرز من مجموعة منتظمة من الصفات والاتجاهات والقيم التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع العالم (ابراهيم أبوزيد، ١٩٨٧، ٩٣).

ويرى كاتل (١٩٥٠) أن الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري وأمدنا بمفهوم الذات الحقيقية، ومفهوم الذات المثالية. وأطلق على الذات الحقيقية "الذات الفعلية" وعلى الذات المثالية "الذات الطموحة" (سعد جلال، ١٩٨٥ ،٣٢٠) .

كما يرى حامد زهران (١٩٧٦ ، ٢٠٠٣) أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات والتصورات والتقييمات الشعورية فيما يتعلق بذات الفرد، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتيه، وتشمل المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كي تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته، كما يتصورها "الذات المدركة" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "الذات من تصور الآخرين" أو "الذات الاجتماعية"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "الذات المثالية". وعلى ذلك فإن مفهوم الذات المدرك أكثر أهمية من مفهوم الذات الواقعية وهو المهم في الشخصية والسلوك، أما مفهوم الذات المثالي فإن الفرد يركز عليه ويكون أكثر الصور قيمة في نظره، كما أن التطابق بين مفهوم الذات الواقعي المدرك ومفهوم الذات المثالي يعني التوافق والصحة النفسية والعكس صحيح.

وكلمة الذات كما تستخدم في علم النفس لها معنيان، فهي من ناحية تُعرف بأنها اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه وتسمى بالذات كموضوع " *Self as object*" حيث تعني اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع. وبهذا المعنى تكون الذات هي فكرة الشخص عن نفسه، ومن ناحية أخرى تعتبر الذات مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك وتسمى بالذات كعملية "*Self as process*"، فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك (لندزي، ١٩٧٨: ٦٠٠) .

ويعرف دافيد جالاهيو (*David, G., 1996*) مفهوم الذات بأنه "إدراك الفرد لكفاءته في المواقف الاجتماعية والمعرفية والبدنية" . ويرى مصطفى فهمي (١٩٧٨) وعادل الأشول (١٩٨٧) أن مفهوم الذات هو فكرة الشخص عن نفسه، أو إدراك الشخص لنفسه باعتباره مصدراً للفعل. كما يتفق معه كل من جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٩٥) في أن مفهوم الذات هو فكرة الفرد وتقييمه لنفسه بما تشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف. وأضاف سعيد عبدالله (١٩٩٣) أن نظرة الآخرين للفرد تلعب دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الذات لدى الفرد، أي أن مفهوم الذات يتأثر بنظرة المجتمع للفرد وخاصةً المقربين منه مثل الأسرة والرفاق وزملاء المدرسة حيث تُحدد نظرتهم للفرد نظرته لذاته. وعرف طلعت منصور وحليم بشاي (١٩٨١) مفهوم الذات بأنه "صورة الشخص عن نفسه كما تتمايز عن الأشخاص الآخرين بهُوية ذاتيه لها مسارها النمائي، ويتأثر بالتعليم ويخضع للتغيير ويمكن دراسته بالطرق والإجراءات العلمية" .

وذكر جابر عبدالحميد (١٩٩٠) رأي روجرز حول مفهوم الذات حيث اعتبر أن مفهوم الذات أهم حدث منذ الميلاد وبعده. ويتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته. وأن التفاعل الهام الذي يؤدي إلى تكوين مفهوم الذات هو ذلك الذي يتضمن طريقة تقويم الآخرين للطفل. ففهم الذات إذن هو مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين.

ومما سبق يتضح أن مفهوم الذات هو الصورة التي يُدركها الفرد عن نفسه من صفات جسمية وأخلاقية وعقلية وسلوكية، وهذا التصور يتكون منذ مرحلة الطفولة وينمو إما في الاتجاه الإيجابي أو الاتجاه السلبي، وهذا يتوقف على الأحكام التي يتلقاها الفرد منذ صغره من المحيطين به وخصوصاً الوالدين، ومدى الحرية التي يُعطيانها للطفل للتعبير عن ذاته وآرائه دون حجب أو نقض مستمر، هذا بالإضافة لقيام المحيطين بالطفل بسبه بألفاظ مشينه معظم الوقت دون قصد منهم مما له تأثير سلبي على مفهوم الفرد عن نفسه. وهذا ما أكدته سعدية بهادر (١٩٨٣) عن تكوين مفهوم الذات حيث أشارت إلى أن الفرد يبدأ في تجميع المعلومات من نفسه، ومن الآخرين

المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها وينتمي إليها ليُكوّن فكرة عن ذاته وذلك من خلال تفاعله واحتكاكه مع هذه البيئة.

١/١ العوامل المؤثرة فى تكوين الذات:

يذكر حامد زهران (١٩٧٦) أن مفهوم الذات أهم من الذات الحقيقية في تقرير السلوك وأنه يتأثر بالوراثة والبيئة ويتأثر بالآخرين الهامين في حياة الفرد مثل الوالدين والراشدين والأقران، كما أنه يتأثر بالنضج والتعلم ويتأثر بالحاجات والأمن والحب واحترام الذات وتحقيق الذات، ويتأثر بالمعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات، وكذلك يسعى الفرد دائماً لتأكيد وتحقيق ذاته وهو يحتاج إلى مفهوم موجب للذات. ومفهوم شعوري يعيشه الفرد بينما قد تشتمل الذات على عناصر لا شعورية يعيشها الفرد.كما أن القلق يؤثر في مفهوم الذات إذ يجعل الفرد أكثر عرضة لخفض تقديره لذاته. وأن الضغوط الشديدة والصراع الذي يتزايد لدى الفرد يؤدي إلى تغيرات ملحوظة في مفهوم الذات. كذلك يتأثر مفهوم الذات عند الفرد إلى حد كبير بالتجارب والخبرات السابقة التي مر ويمر بها وبالجو الأسري الذي عاش فيه.

يوضح ابراهيم أبو زيد (١٩٨٧) أهم العوامل المؤثرة في تكوين الذات كالتالي:

أ - تحديد الدور:

يعتبر تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها من العوامل المهمة في السلوك البشري التي تساهم في تكوين مفهوم الذات، وأن هذا التصور للذات ينمو مع نمو الذات، وهناك أدوار اجتماعية وسيكولوجية وفسيولوجية، وكل منها يصبح ذاتاً جزئية حتى يتم توحيدها في الذات الاجتماعية.

ب - المركز:

يعرفه علماء الاجتماع بأنه مكانة الفرد في المجتمع بين أقرانه. وقد دُرست العلاقة بين المكانة الاجتماعية الاقتصادية ومفهوم الذات إذ ربما يؤثر مركز الطبقة على تقبل الذات أو الشعور بقيمة الذات، أو ربما يرتبط التقسيم إلى أنماط متميزة لمتغيرات مفهوم الذات بمركز الطبقة، أو ربما تكون خصائص الذات المثالية وظيفة لمركز الطبقة.

ج- المعايير الاجتماعية:

يتضمن كل مفهوم للذات حكماً من أحكام الفرد، أما الفرد عندما يحكم على نفسه فهو يحمل على نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة وبالنسبة لمعيار معين يشتقه الفرد من المعايير الاجتماعية ومستويات السلوك التي وضعها له المجتمع ليسلك وفق مقتضياتها، وقد ظهرت أهمية

المعايير الاجتماعية، وخاصة المعايير الجسمية بالنسبة لمفهوم الذات بعد أن ثبت عن طريق الدراسات التي تمت في هذا المجال أن صورة الجسم والقدرة العقلية وما لهما من أثر في تقييم الفرد لذاته يعتمدان على معايير اجتماعية. ومع تقدم السن نجد أن رضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه لمظاهر قدراته المختلفة التي يكتشفها والتي تساعد الكبار المحيطين به على إحاطته بها. يتضح إذن أننا نحمل في عقولنا تأثير المعايير الاجتماعية على آمالنا وأهدافنا وصورة الجسم لدينا، فهي التي تحدد المستوى الذي نهدف إليه والأداء الذي نرضي به.

د – التفاعل الاجتماعي:

إن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تفرز الفكرة السليمة عن الذات، وإن مفهوم الذات الموجب يفرز نجاح التفاعل الاجتماعي، ويزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية بدوره.

هـ - اللغة:

إن الطفل عندما يستعمل صوته ويسمع نفسه عندما يتحدث فإنه يثير نفسه فضلاً على إثارة الآخرين.

د - الجماعات الاجتماعية:

لا يتفاعل الجنس البشري كأفراد منفردين فحسب، وإنما كأعضاء في جماعات أيضاً فتطور الإدراكات الذاتية واتجاهات الذات يحدث تحت ظروف الحياة الاجتماعية ويجب أن يفهم في حدودها. كما أن الفرد يمكنه تملُك عدد من الذوات الاجتماعية تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية التي يشارك فيها، وتلعب المقارنة دوراً يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد، حيث يخبر نفسه بطريقة غير مباشرة من المقاييس الخاصة بالأفراد الآخرين الأعضاء في نفس الجماعات الاجتماعية، وقد تركزت مجموعة من الاتجاهات حول تأثير مفهوم الذات على السلوك الاجتماعي خاصة اختيار الصديق "الجاذبية للجماعة".

<u>٢/١ بعض النظريات والآراء المفسرة لمفهوم الذات:</u>

نظرية الذات لكارل روجرز (١٩٥١):

تُعد نظرية كارل روجرز من أكثر النظريات التي ركزت على مفهوم الذات، حيث أوضحت نظرية روجرز أن تكوين مفهوم الذات ينشأ من خلال التفاعل المستمر بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها ويدرك من العالم المحيط به أن هناك أشياء تنتمي إليه وأشياء تنفصل عنه، ويتعلم أن يميز نفسه عن بقية العالم ويُكون بالتدريج فكرته عن نفسه، ويحملها بعض الصفات والاتجاهات والقيم التي غالباً ما تميل إلى الاستقرار والثبات في نهاية الطفولة المبكرة، ويصبح لها تأثير كبير على اختيار السلوك الذي يتبناه الفرد، حيث إن معظم طرق السلوك التي يتبناها الفرد كما أشار روجرز هي تلك التي تتفق مع مفهومه عن نفسه. وهذا يتفق مع طبيعة الدراسة الحالية والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات عند الشباب مضطربي الهُوية والشباب منجزي الهُوية .

التصورات الرئيسية المكونة لنظرية روجرز:

أ- مفهوم الكائن العضوى *Organism*:

حيث يشير إلى الفرد ككل وإلى أنه له دوافع أساسية وهي تحقيق ذاته وتعزيزها، كما أنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته، وهو يمثل خبرته تمثيلاً رمزياً فتصبح شعورية أو ينكرها فتبقى الخبرة لا شعورية أو يتجاهلها كليةً.

ب- مفهوم المجال الظاهري *Phenomenal*:

وهو مجموعة الخبرات الكلية أو الفردية، وهو يكون شعورياً أو لا شعورياً وهذا يتوقف على الخبرات التي تكونت في المجال سواء تحولت إلى رموز أم لا.

ج- الذات أو مفهوم الذات *Self-concept*

وهو الجزء المتمايز من المجال الظاهري، الذي يتكون من إدراكات الفرد لنفسه والقيم الشعورية المتعلقة بالذات أو الأنا أو بالفرد كمصدر للخبرات والسلوك.

والذات عند روجرز لها خصائص عديدة وهي أنها:

١ – تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة.

٢ – تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.

٣ – تنزع إلى الاتساق.

٤ – تدفع الفرد أن يسلك بما يتفق معها.

٥– تُدرك الخبرات التي لا تتسق معها على أنها تهديدات لها.

٦– تنمو الذات نتيجة النضج والتعلم (لندزي، ١٩٧٨، ٦١٢-٦١٣) .

ولقد أدخل روجرز ثلاثة مفاهيم توحيدية لنظريته هي (تحقيق الذات– إبقاء الذات– تقوية الذات) وأوضح أن الهدف الذي يريد معظم الناس تحقيقه هو أن يحقق الإنسان ذاته ثم يستمر في الإبقاء عليها ثم يبدأ في تقوية ذاته، فالحياة هي أكثر من مجرد الحصول على ما لدينا والاحتفاظ به فالفرد يريد أن يتجاوز هذا الوضع الراهن (سيد غنيم،١٩٧٢، ٦٦٩) .

ويتضح من نظرية الذات عند روجرز أنه نظر إلى الذات كما يلي:

- ماهيتها: عبارة عن بنية منظمة للإدراكات الشعورية عن الذات.
- محتواها: يتكون من عناصر مثل إدراكات الفرد لخصائصه، وقدراته، ومفاهيمه عن نفسه.
- مصدر المحتويات: بيئة الفرد أو عالم الخبرة بغض النظر عن كون هذه الخبرة شعورية أم لا.
- أهميتها: يحدد السلوك إذ أن الفرد يسلك وفقاً لما يتسق مع مفهومه لذاته (محمد بخيت، ١٩٨١، ١٠).

الذات عند ساربين *Sarbin (1952)*:

اعتبر ساربين الذات بناءً معرفياً يتكون من أفكار المرء عن مختلف نواحي وجوده. فقد يكون للمرء مفهوم عن جسده (الذات البدنية) وعن أعضاء الحس لديه وبنيانه العضلي (الذات المستقبلية– الموردة) وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية) وتُكتسب هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي من خلال الخبرة، وبالتالي يتحدث عنها ساربين بوصفها ذوات تجريبية، وهو يرى أن هذه الذوات تبزغ في تتابع ارتقائي منظم فالذات البدنية أولاً وفي النهاية الذات الاجتماعية (لندزي، ١٩٧٨، ٦٠٤).

نظرية الذات لإبشتاين *Epstein (1973)*:

طبقاً لابشتاين فإن مفهوم الذات عبارة عن نظرية كوّنها الفرد عن نفسه، وهي بالتالي جزء من نظرية أشمل موجودة لديه عن كل خبراته، وهو يستخدم هذه النظرية كنسق منظم لحل مشكلاته. ونظراً لأن عناصر هذا النسق تتداخل ويتوقف بعضها على بعض فإن الناس تغضب وتتضايق بل وتتصرف تصرفاً غير معقول إذا وجدوا أي مساس بأي مفهوم لديهم، ويمكننا فهم مثل هذا السلوك غير المنطقي إذا عرفنا أن نظرية الذات ضرورية حتى يقوم الفرد بوظيفته، وأن وجود نظرية عنده عن نفسه أحسن من عدم وجود أي نظرية (سعد جلال، ١٩٨٢، ٣٥٤).

نظرية ألبورت *Alport (1955)* :

يشير سعد جلال (١٩٨٥) إلى أن ألبورت يُفضل استخدام كلمة "مجال الجوهر" بدلاً من الذات. ويحتوي مجال الجوهر على تلك المظاهر في الفرد التي يعتبرها ذات أهمية كبرى والتي تسهم في شعوره بالتماسك الداخلي. ويرى "ألبورت" أن مجال الجوهر له ثماني خصائص وهي:

١- الوعي بالذات الجسمية.

٢- الإحساس بالاستمرارية خلال فترة من الزمن.

٣- تأكيد الأنا أو الحاجة لتقدير الذات.

٥- امتداد الأنا أو تحديد الذي يتجاوز حدود الجسم.

٦- تكامل الحاجات الداخلية مع الواقع الخارجي.

٧- صورة عن الذات أو إدراك الفرد لنفسه وتقويمه كموضوع للمعرفة.

٨- الذات كعارفة أو كأداة تنفيذية.

٩- السعي المناسب أوالدافعية لزيادة التوتر بدلاً من تقليله، وتوسيع الوعي والسعي وراء التحديات (سعد جلال، ١٩٨٥، ٣٢١-٣٢٢) .

الذات عند سيموندس *Symonds* (*1951*):

نظر سيموندس للذات على أنها الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه. وتتكون الذات من أربعة جوانب هي:

١- كيف يدرك الشخص نفسه.

٢- ما يعتقده أنه نفسه.

٣- كيف يكون الشخص نفسه.

٤- كيف يجادل من خلال مختلف الأفعال وتعزيز نفسه أو الدفاع عنها.

وأشار سيموندس إلى أن الشخص ربما لا يكون على وعي بهذه الإدراكات، والمفاهيم، والتقييمات، والاستجابات التعزيزية أو الدفاعية. فقد يُكوّن الشخص شعورياً مفهومه عن ذاته، في حين قد يكون له رأي مناقض لا شعورياً. كما يرى سيموندس وجود تفاعل بين الذات والأنا، فإذا كانت عمليات الأنا فعالة في مواجهة كل من المطالب الداخلية والواقع الخارجي فإن الشخص عندئذ سيميل إلى أن يرى في نفسه رأياً حسناً، كذلك إذا كان الشخص حسن الظن بنفسه فإن عمليات الأنا لديه ستميل إلى القيام بوظائفها بفاعلية (لندزي، ١٩٧٨، ٦٠٦) .

الذات عند لاندهولم Landholm (1940):

لقد ميز لاندهولم بين الذات الذاتية، والذات الموضوعية، حيث تتكون الذات الذاتية من تلك الرموز والكلمات التي يعي الفرد نفسه من خلالها، على حين تتكون الذات الموضوعية من تلك الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها، وبعبارة أخرى فإن الذات الذاتية هي ما أعتقده في نفسي، أما الذات الموضوعية فهي ما يعتقده الآخرون عني. كما أشار لاندهولم إلى أن صورة الذات الذاتية ليست ثابتة وإنما تتسع وتضيق اعتماداً على عوامل مثل التعاون أو الصراع مع الآخرين ودرجة الجهد المطلوب لإنجاز مهمة معينة ولا يذكر لاندهولم الأنا مطلقاُ (لندزي، ١٩٧٨، ٦٠٣) .

٢- فاعلية الذات (*Self-efficacy*):

يعتبر مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في تفسير السلوك الإنساني، لاسيما من وجهة نظر نظرية التعلم الاجتماعي. وقد تناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح *"self efficiency"*، وترجم إلى مصطلحي "فاعلية الذات" أو "كفاءة الذات". وأحيانا يستخدم مصطلح "*Self-efficiency*" بمعنى فاعلية الذات (السيد أبو هاشم: ١٩٩٤). وقد استخدم باندورا (*Bandura, A., 1977, 1982*) مصطلحات "*Self-efficiency*" و "*Self-effectiveness*" و "*Self-efficacy*" على أنها مرادفات لبعضها ويحل أي منها محل الآخر، وكلها تعني "فاعلية الذات". ولكن أكثر هذه المصطلحات شيوعاً هو مصطلح "*Self-efficacy* " وأكثر المصطلحات العربية المقابلة لهذا المصطلح شيوعاً هو مصطلح "فاعلية الذات" ولذا فإن الدراسة الحالية سوف تستخدم هذا المصطلح والمصطلح العربي المقابل له.

ويشير باندورا (*Bandura, A., 1986*) إلى عامل فاعلية الذات باعتباره أحد العوامل الذاتية التي تتوسط التفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية، وبرغم تأثير هذا العامل "فاعلية الذات" على سلوك الفرد إلا أنه لا يُعد المحدد الوحيد للسلوك وإنما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق وبالمعتقدات الشخصية الأخرى لإحداث السلوك (*Norwich, 1987: 387*). وعرف باندورا (١٩٩٤) فاعلية الذات بأنها الاعتقاد في قدرات الفرد على تنظيم وإنجاز جزيئات السلوك المطلوب لإدارة المواقف (*Horner, 2002: 103*). كما عرفها باندورا (١٩٩٧) بأنها الاعتقاد في قدرة الفرد واستعداداته على أداء مهمة محددة أو على إجراء سلوك مقصود بنجاح (*Bandura, 1997, 30*).

هذا ويتفق كل شنك *(Schunk, D., 1985)* وبنتريتش *(Pintrich, P., 1999)* وساميول *(Samuel, L., 1981)* وأيكن *(Aiken, L., 1993)* في تعريف فاعلية الذات بأنها اعتقاد الفرد وتوقعاته عن قدراته على أداء المهام المطلوبة منه. وأشارت عواطف حسين (١٩٩٣) إلى أن فاعلية الذات من المفاهيم المهمة في تفسير سلوك الأفراد من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي. وتعتبر فاعلية الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية حيث إنها تمثل مركز اهتمام في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الأفراد على مواجهة ضغوط الحياة المختلفة.

وينظر محمد عبدالرحمن (١٩٩٨"ب") إلى فاعلية الذات على أنها قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعّال الذي يحقق النتائج المرغوب فيها في موقف ما. والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل. كما أوضح باندورا *(Bandura, 1986)* أن فاعلية الذات تعد بمثابة مولدات للقدرات والمؤهلات المعرفية والاجتماعية والنجاح وإنجاز الأعمال، ووسيلة هامة للتعامل مع البيئة، وتؤهل الفرد لتحدى المشكلات الصعبة، والتصميم من أجل اجتياز العوائق. ويؤكد ذلك زيمرمان *(Zemmerman, 1995)* حيث يرى أن لفاعلية الذات دوراً في إقبال الفرد على التعلم وذلك من خلال الاستغلال الأمثل والأفضل لقدراته ومهاراته وكذلك تفسير السلوك.

وأشار فرانك *(Frank, 1996)* أن فاعلية الذات تؤثر في اختيارات الأفراد والطرق التي يسلكون بها وتؤثر في تحديد كمية الجهد المبذول والصمود تجاه بعض العقبات، ومدى مرونة الشخص في مواجهة تلك العقبات. في حين ترى زينب أمين (١٩٩٩) أن فاعلية الذات من أهم الاحتياجات السيكولوجية للفرد للتوافق، ففاعلية الذات تُسهم في توجيه سلوكه لمواجهة المشكلات أو اعتقاده في كفايته واقتداره وتمكنه وقيمته الذاتية لما تتضمنه اتجاهاته الإيجابية أو السلبية نحو ذاته واعتقاده في قدرته على أداء المهام والنجاح فيها. وتوصل هورنر *(Horner, 2002)* إلى أن فاعلية الذات لها علاقة عكسية مع حالة القلق أثناء المواقف الضاغطة، وكذلك تؤثر فاعلية الذات في الكيفية التي يفكر بها الأفراد وكيف يشعرون ويحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون.

ومن خلال التعريفات والآراء السابقة حول فاعلية الذات يتضح أن فاعلية الذات:

- من المفاهيم المهمة في تفسير سلوك الإنسان، وبالتالي تُعتبر من المفاهيم التي تحتل مركزاً رئيسياً في تحديد وتفسير أنماط السلوك، والتصرفات، والإثارة العاطفية والاضطرابات النفسية.
- هي مدى استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها.
- ليست فقط عملية تنبؤ يمارسها الفرد إزاء ناتج سلوكه، وإنما تشير أيضاً إلى ثقة الفرد في أداء هذا السلوك والمثابرة أثناء تعامله مع الموقف .
- تساعد على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة والتوافق الاجتماعي مع الآخرين

١/٢ أبعاد فاعلية الذات:

- المقدرة *Magnitude*: يختلف مقدار الفاعلية تبعاً لطبيعة الموقف أو صعوبة الموقف، ويتضح مقدار الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة إلى مهام سهلة، ومهام متوسطة الصعوبة.
- القوة *Strength*: تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، فالأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة نحو اتقانهم للمهام، يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة، بينما توقعات فاعلية الذات الضعيفة يسهل القضاء عليها من قبل الخبرات الفاشلة من قِبَل الأفراد (السيد أبوهاشم، ١٩٩٤، ٤٨).
- العمومية *Generality*: وتشير إلى قابلية تطبيق الاعتقادات أو الأحكام على مواقف أخرى (نادية شريف، ٢٠٠٥، ٦٨).

٢/٢ مصادر فاعلية الذات: -

أ- الإنجازات الأدائية *Performance accomplishment*:

يُعد هذا المصدر أكثر المصادر تأثيراً في فاعلية الذات، وذلك لأن الأداء الناجح يرفع من توقعات الفاعلية، بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها (السيد أبو هاشم، ١٩٩٤، ٥٠) .

وكذالك يُضيف جابر عبد الحميد (١٩٩٠) أن الإنجازات الأدائية أكثر المصادر تأثيراً في فاعلية الذات، حيث إنها تعتمد أساساً على خبرات حقيقية يمتلكها الفرد. وتوجد علاقة سببية بين الثقة في فاعلية الذات والإنجازات الأدائية. فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية. ويؤدي النجاح في عمل الفرد بمفرده إلى زيادة فاعلية أكثر من تلك التي ينتجها بمساعدة الآخرين. كما أن الإخفاق في أداء العمل يؤدي إلى إخفاق في الفاعلية

إذا بذل الفرد قصارى جهده، أما عندما تكون محاولته غير جادة فإن الإخفاق في العمل لا يضر بالفاعلية.

كما ذكر باندورا (*Bandura, 1977*) أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية ذواتهم، يبتعدون عن المهام الصعبة، ويتجهون إلى إدراكات كتهديدات شخصية، ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم. كما أن الأداء الناجح لديهم يتوقف على العقبات التي يواجهونها. كما أنهم يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد إحساسهم بفاعلية ذواتهم عقب الإخفاق في المهمة. وعلى العكس من ذلك الأشخاص الذين لديهم إحساس قوى بفاعلية ذواتهم، فإنهم يقتربون من المهام الصعبة كتحدٍ، وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة، كما أن لديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية ذواتهم عقب الإخفاق (سميحة سهمود، ١٩٩٩، ١٤٠) .

ب - الخبرات البديلة *Vicarious experience*:

تتكون الخبرات البديلة من ملاحظة خبرات النجاح أو الفشل لدى الآخرين في مواقف مشابهة، حيث ينظر المرء إلى قدراته في ضوء قدرات الآخرين، فمشاهدة أفراد آخرين مشابهين للملاحظين وهم يؤدون الأنشطة التي تحتوي على تهديدات، ويواجهون هذه التهديدات دون أن يتعرضوا لنتائج مؤلمة، وينجحون في النهاية، ويمكن أن تحدث لدى المشاهدين توقعات بأنهم أيضاً يمكن أن ينجحوا إذا كثفوا جهودهم وثابروا على هذه الجهود، والخبرات البديلة يكون لها أدق تأثير حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة (جابر عبدالحميد، ١٩٩٠، ٤٤٤).

ويرى باندورا (*Bandura, 1982*) أن الأشخاص لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ورغم ذلك فكثير من التوقعات تنبثق من الخبرات البديلة كما أن رؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تُنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة والرغبة في التحسن في الأداء. فالخبرات البديلة عملية استدلالية تفيد في دفع مستوى فاعلية الذات

ج - الإقناع اللفظي *Verbal persuasions*:

وهو معلومات تأتي للفرد من الآخرين بطريقة لفظية، بهدف إكسابه نوعاً من الترغيب في عمل شيء معين، وتؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته عمل هذا الشيء. ويستخدم الإقناع اللفظي على نطاق واسع نظراً لسهولته ولأنه متاح للجميع. وتوقعات الفاعلية التي تحدثها هذه

الطريقة تفتقر للأساس الذي يعتمد على الخبرة الحقيقية فمحتمل أن تكون أضعف من تلك التوقعات التي تنشأ من إنجازات الفرد الأدائية (*Bandura, A, 1977, 197*).

كما يرى ماسي (*Massey, 1981*) أن الإقناع اللفظي إخبار المرء من قبل أفراد آخرين بأنه قادر أو غير قادر على إنجاز مهمة معينة. وعندما يأتي الإقناع من أشخاص محبوبين يكون له تأثير أقوى. ولكن بشكل عام الإقناع اللفظي هو أضعف المتغيرات التي تؤثر على فاعلية الذات. أما جابر عبدالحميد (١٩٩٠) فيشير إلى أن تأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يتمكن من رفع فاعلية الذات أوخفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الشخص بالقائم بالإقناع، فالنصائح أو التحذيرات التي تصدر عن شخص غير موثوق به لا تؤدي إلى نتيجة. ولابد أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي وذلك لأنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على فاعليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي.

د - الاستثارة الانفعالية *Emotional arousal*:

تظهر الاستثارة الانفعالية في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهوداً كبيراً، وتعتمد على المواقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر أساسي لمصادر فاعلية الذات وتؤثر فيها، ويعتمد الأشخاص على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فعاليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات، كما أن الاستثارة الانفعالية المرتفعة عادةً تضعف الأداء، وأنه يمكن خفض مقدار الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة، بالإضافة إلى ذلك هناك متغير هام يعتبر أكثر تأثيراً في رفع مستوى فاعلية الذات وهوظروف الموقف نفسه (السيد أبوهاشم، ١٩٩٤، ٥٣).

ويعرف ماسي(*Massey, 1981*) الاستثارة الانفعالية بأنها درجة وكثافة العاطفة التي يُخبرها الفرد في الموقف. ويؤثر نوع العاطفة على فاعلية الذات فإذا كان الفرد مسروراً فإن هذا له تأثير مختلف عما لو كان الفرد قلقاً وخصوصاً لو كان مستوى القلق مرتفعاً.

ويقرر باندورا (*Bandura, 1988*)أن هذه المصادر ليست ثابته دائماًولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشحص على قدراته سواء أكانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو البدائل أو الإقناع اللفظي أو الحالة الفسيولوجية أو الانفعالية. وأن النظرية الاجتماعية تسلم بأن هناك ميكانيزماً عاماً في الإنسان يُمكنه من تغيير السلوك، وأن فاعلية الذات هي أفضل متنبىء بالسلوك. وتضيف عواطف صالح (١٩٩٤) أنه من الممكن زيادة مستوى فاعلية الذات من خلال التعزيزات الصادرة

من تكنيكات المعاملة الوالدية، ومن خلال المصادر الرئيسية لفاعلية الذات والتي تعمل على تدعيم المشاعر الخاصة بفاعلية الذات لدى الأفراد وهم الوالدان والمدرسون، والأزواج والأصدقاء ولكن الوالدين من أهم المصادر التي تلعب دوراً كبيراً في تنمية وتطوير فاعلية الذات في سنوات الطفولة والمراهقة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي فاز بها الأفراد، وابراز أفضل الأهداف التي تم احرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة وبمعنى آخر معرفة الخبرات الناجحة ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فضلاً عن استخدام هذه الخبرات في تدعيم سلوك الفرد من خلال الإقناع اللفظي.

٣/٢ أنواع فاعلية الذات:

قام الباحثون بتصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع نذكر منها:

أ - فاعلية الذات العامة *Collective Self – efficacy*:

ويقصد بها إدراك الفرد لكفاءته في مجالات الحياة المختلفة، وتركز فاعلية الذات العامة على إجمالِ مهارات الفرد التي يواجه بها المشكلات والمواقف المختلفة. والدراسة الحالية تتناول فاعلية الذات العامة.

ب- الفاعلية الجماعية *Collective efficacy*:

فاعلية الجماعية هي "مجموعة من الأفراد تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها ويشير باندورا" إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعياً، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يوجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعّال".

ج- فاعلية الذات الخاصة *Specific Self - efficacy*:

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية – التبادل) أو في اللغة العربية (الإعراب – التعبير).

د - فاعلية الذات الأكاديمية *Academic Self- efficacy* :

وهي "إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام اتعليمية ، بمستويات مرغوب فيها " أى أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي (جيهان قرني، ٢٠٠٦، ٤١-٤٢) .

هـ - الفاعلية القومية - *Population efficacy*:

يرى جابر عبدالحميد (١٩٩٠) أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أنحاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكاراً ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

٤/٢ فاعلية الذات ومفهوم الذات :

قام نورويتش *(Norwich, B., 1987)* بالتفرقة بين مصطلح فاعلية الذات ومصطلح مفهوم الذات، حيث يشير إلى مفهوم الذات على أنه عبارة عن وجهة نظر مركبة عن ذات الفرد حيث يتكون ويتشكل من خلال الخبرة المباشرة للفرد، بالإضافة إلى أحكام الآخرين عليه، ويعزز وجهة نظر نورويش هذه رأى باندورا *(Banuura, 1986)* إلى أن الطبيعة العامة لمفهوم الذات تنتقص من قوته على تفسير سلوك الفرد في أوقات محددة، الأمر الذي لا يحدث مع تنوع قيمة فاعلية الذات خلال الأنشطة والمواقف المختلفة.

ويرى بعض الباحثين أن فاعلية الذات تُعد بمثابة تقييم محدد النطاق للكفاءة في إنجاز مهمة محددة، بمعنى أنها أحكام الأفراد على قدرتهم على إنجاز المهام المعطاة. أما مفهوم الذات فيتم تحديده بشكل أوسع أو على نطاق أكبر ويتضمن تقييم الأشياء كالكفاءة والمشاعر الخاصة بكفاءة الذات والمرتبطة بالسلوكيات المطلوب أداؤها *(Schunk, 1991: 207)*.

ويوضح لنا مارش *(Marsh, D., 1992)* الفرق بين مفهوم الذات وفاعلية الذات فيقول أن عبارة (أنا جيد جداً في مادة الرياضة) تعد جملة نموذجية للتعبير عن مفهوم الذات، لكنها تختلف اختلافاً كبيراً عن السؤال الذي يقول (ما مدى ثقتي في أنى أستطيع النجاح في مادة الرياضيات؟) والذي يمثل فاعلية الذات. كما يرى جابر عبدالحميد (١٩٩٠) مثالاً لمزيد من الإيضاح بين المصطلحين، فلو أن هناك طالباً للعمل يمتلك ثقة في أنه سوف يؤدي أداء حسناً خلال المقابلة الشخصية، وأن لديه القدرة على أن يجيب عن أي سؤال، وأنه سيكون مسترخياً ومسيطراً على نفسه، ومع ذلك وبالرغم من ارتفاع توقعات الفاعلية فقد تكون توقعات النتيجة متدنية وذلك لاعتقاده بأن فرصته في الحصول على الوظيفة ضئيلة ويرجع ذلك إلى ظروف البيئة غير المواتية (جابر عبدالحميد، ١٩٩٠، ٤٤٣).

ويرى فريق آخر من العلماء أن هنال اختلافاً آخر بين مفهوم الذات وفاعلية الذات يكمن في مصادرة أحكام الأفراد، فأحكام مفهوم الذات يتم مناقشتها في ضوء المجتمع والمقارنات الذاتية التي يجريها الفرد بينه وبين نفسه تارة، وبينه وبين الآخرين تارة آخرى، حيث إن الأفراد يستخدمون المقارنة الداخلية (مع الذات) والمقارنة الخارجية (مع الآخرين) كمحدد على كفاءتهم الذاتية. كأن يقول الطالب لمقارنة أدائه بأداء الآخرين (أنا طالب متفوق في مادة الرياضيات أكثر من زملائي) بينما يقارن بينه وبين نفسه فيقول (أنا متفوق في الرياضيات أكثر من اللغة الإنجليزية) ومن هنا فإن أحكام الكفاءة تعد بمثابة مُكون مُكمل لمفهوم الذات لدى الأفراد، على الجانب الآخر فإن أحكام فاعلية الذات تركز على حكم الفرد كمعيار على قدرته على الإنجاز في مهام محددة .(*Pajares, F., 1996: 557*)

٣- تقدير الذات ***Self-esteem***:

يُعد تقدير الذات أحد أهم متغيرات الشخصية، والتي تمثل وقاية أو حصانة في مواجهة الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية والجسمية للفرد (ممدوحة سلامة،١٩٩١، ٤٧٠).

وتضيف سهير كامل (١٩٩٥) أن الحاجة إلى تقدير الذات هي التي تدفع الإنسان إلى تكوين فكرة طيبة عن نفسه والتمسك بها واقتناع الآخرين باستحقاقه لتقديرهم واحترامهم. كما ذكر محمد عبدالرحمن (١٩٩٨"ب") أن تقدير الذات نابع من الحاجات الإنسانية، ولذلك فقد اهتم العديد من المنظرين في مجال علم النفس والصحة النفسية بالتأكيد على أهمية تقدير الذات في حياة الأشخاص. فقد اتفق كل من "ماسلو– وأدلر– وروجرز– وفروم– واريكسون" على أن كل فرد يكافح من أجل السيادة والاعتبار والثقة بالنفس والحصول على الاهتمام والتقدير من الآخرين.

ويعرف عبد الحميد نشواتي (١٩٨٥) تقدير الذات بأنه يشير إلى رغبة الفرد في تحقيق وتنمية الشخصية كفرد متميز، ويتبدى إشباع هذه الحاجات في مشاعر القوة والثقة والكفاءة والجدارة. ويشير صفوت فرج (١٩٩١) إلى أن تقدير الذات هو عبارة عن تقييم الفرد لذاته في السعي نحو التمسك بهذا التقييم بما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام هذا التقييم، وسلبيات تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى فيه للتخلص منها. ويتفق مع هذا محمود عطا (١٩٩٣) وأمينة شلبي (١٩٩٣) في أن تقدير الذات متغير يعبر عن اتجاه الفرد نحو نفسه بالاستحسان أو الاستهجان، فهو مفهوم يشير إلى تقييم الفرد لذاته بناء على محصلة خبراته من النجاح والفشل والذي يتضمن اتجاهات بالرفض أو القبول للذات بناء على ما يعتقده الفرد من حيث إنه مهم وناجح وقادر وله قيمة مقارنة بمستوى طموحه ومقارنة بالآخرين. ويؤكد ذلك ابراهيم أبو

زيد (١٩٨٧) حيث أشار إلى أن تقدير الذات يعبر عن الحكم الشخصي للفرد عن الاستحقاق أو عدم الاستحقاق والذي يتم التعبير عنه في الاتجاهات التي يحملها الفرد تجاه نفسه.

أما كوبر سمث *(Coppersmith, 1967)* فقد عرف تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل من أجل المحافظة عليه (عبدالوهاب كامل،٢٠٠٢، ٢٨٩).

أما تقدير الذات لدي ماكوبي *(Macoby, 1986)* فهو البعد التقييمي في شبكة معقدة من الأبنية المعرفية كالاتجاهات والاعتقادات، والتي تتعلق بالذات وتشكل في مجملها تقدير الذات، وهو بخلاف المكونات الوظيفية لمفهوم الذات، ينطوي على الاعتقادات التقويمية التي تتعلق بذلك الفرد، ومن هذه المعتقدات قدرته وخصائصه النفسية وقيمته الذاتية بشكل عام (ممدوحة سلامة،١٩٩١، ٦٧٩).

واعتبر روزينبرج *(Rosenberg, 1978)* أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه واهتم بالدور الذي تقوم به الأسر في تقدير الفرد لذاته. ودرس روزينبرج ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد. وقسم روزينبرج تقدير الذات إلى تقدير "الذات المرتفعة" ويعنى بها أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية وتقدير" الذات المنخفض" ويعني عدم رضا الفرد عن نفسه (*Siven, A. & Jaquish, G., 1981, 25*، فتحية رياض، ١٩٩٤، ٦٧).

وينظر ماسلو إلى تقدير الذات على أنه حاجة لإشباع الحاجات الفسيولوجية والشعور بالأمن. ويذكر أن لتقدير الذات جانبين هما "إحترام الذات" ويشمل الرغبة في الإتقان والقوة، أما التقدير من قبل الآخرين فيشمل المكانة والقبول والإعتراف، والانتباه، والأهمية، "تقدير الذات" يرى ماسلو أن تقدير الذات يبدو في الثقة بالنفس والقوة، والإحساس بالقيمة أما إحباط هذه الحاجة فيبدو في مشاعر النقص، والضعف، والعجز، وعدم الكفاية وأحياناً اليأس وعدم الجدوى، ويعتقد ماسلو أن تقدير الذات يعتمد على أساس القيمة الحقيقية للفرد، ولا يعتمد على رأى الآخرين في الفرد أو على عوامل خارج نطاق الفرد فقط (*Maslow, 1970, 45-46*).

أما كوبر سمث *(Cooper Smith, 1981)* فقد ذكر أن دور تقدير الذات يكمن في عاملين هما:

١ – مدى الاهتمام والقبول والاحترام الذي يلقاه الفرد من ذوي الأهمية في حياته، وهم يختلفون من مرحلة إلى أخرى من مراحل الحياة فقد يكون الوالدان أو الزملاء أو الأصدقاء هم مصدر هذا الاهتمام.

٢ – تاريخ الفرد في النجاح بما في ذلك الأسس الموضوعة لهذا النجاح أو الفشل.كما ذكر كوبر سمث أن هناك أربعة مظاهر تدل على وجودتقدير ذات عالٍ لدى الفرد وهي:

أ- القوة، بمعنى قدرة الفرد على السيطرة على الآخرين والتأثير عليهم.

ب- القدرة على تقبل الآخرين.

جـ- الفضيلة، وهي عبارة عن التحلي بالأخلاقيات المطلوبة.

د- المناقشة والنجاح عند القيام بعمل صعب أو مواجهة الصعاب (ممدوحة سلامة،١٩٩١: ٦٧٩ ومحمود عبد العزيز، ١٩٩٢: ٢٨).

بناءً على ذلك فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره نحو نفسه متضمناً الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو ذاته والتي يراها تصفه على نحو دقيق ويقسم تعبير الفرد عن ذاته إلى قسمين هما ١- التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها. ٢- التعبير السلوكي: ويشير إلى الأساليب السوكية التي توضح تقدير الفرد لذاته، والتي تكون واضحة للملاحظة الخارجية (فتحية عبد الله، ١٩٩٤، ٦٨).

ويميز كذلك كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات وهما ١- تقدير الذات الحقيقي: ويوجد عند الأفراد اللذين يشعرون بأنهم بالفعل ذووا قيمة. ٢- تقدير الذات الدفاعي: ويوجد لدى الأفراد الذين يشعرون بأنهم ليس لهم قيمة ولكنهم لا يستطيعون الإعتراف بمثل هذا الشعور أو التعامل على أساسه (*Cooper Smith, 1981, 236 -248*).

تعقيب:

ومما سبق نجد أن العلماء عرفوا تقدير الذات من خلال ثلاثة محاور فمنهم من عرفه على أنه "اتجاه" مثل كوبرت سميث (*Cooper Smith, 1981*) وابراهيم أبو زيد (١٩٨٧) أو على أنه "تقييم" مثل ماكوبي (*Macoby, 1986*) وصفوت فرج (١٩٩١) وأمينة شلبي (١٩٩٣) ومنهم من عرفه على أنه "حاجة" مثل ماسلو (١٩٧٠) وعبد الحميد نشواتي (١٩٨٥). ولكن تعريف محمودعطا (١٩٩٣) جمع بين محوري "الاتجاه" و "التقييم".

١/٣ الفرق بين تقدير الذات ومفهوم الذات:

يبدأ الطفل في مرحلة مبكرة من عمره تكوّين صورة لذاته (معلومات معينة عن نفسه وعن سلوكه) وذلك من خلال معاملة المحيطين به. وهذه الصورة تكون إما إيجابية أو سلبية ويتوقف هذا على الطريقة التي يستجيب بها الآخرون المحيطون بالطفل واتجاه هذه الإستجابة. وهذه الصورة

التي يكونها الطفل عن نفسه تمثل مفهوم الذات لديه، أى طريقة نظرة الطفل الى نفسه، أماالقيمة التي يضعها الطفل لهذه الصورة فهي التي تقيس تقدير الذات لديه، ومع ذلك يعد مفهوم الذات مؤشراً دالاً على درجة تقدير الفرد لنفسه. وإن الفرد الذي لديه مفهوم ذات إيجابي عن نفسه لديه تقدير مرتفع لذاته، ولكن هذه العلاقة لا تكون هكذا في كل الأحوال، فأحياناً يكون الطالب موهوباً دراسياً وهذا يجعله يكوّن مفهوماً إيجابياً عن ذاته، ومع ذلك لا يُقدّر هذه المزايا ويكون تقديره لذاته منخفضاً لأن شعوره نحو نفسه يكون سيئاً، وفي المقابل نجد بعض الأطفال غير أذكياء ومستواهم متدن في بعض المواد إلا أنهم معجبون بأنفسهم وراضون عن طريقتهم أى لديهم تقدير ذات عال (كاترين جيلدر، ودافيد، ٢٠٠٥: ٣٢٥-٣٢٦).

كما يذكر صفوت فرج (١٩٩١) أن تقدير الذات يمثل في حقيقة الأمر درجة الارتباط بين الذات المثالية ومفهوم الذات، وهو نتيجة مباشرة لمحصلة خبرات النجاح والفشل

وأضاف عبدالوهاب كامل (٢٠٠٢) أن تقدير الذات هو البعد التقييمي لمفهوم الذات وهذا بخلاف المكونات الوظيفية الأخرى لمفهوم الذات.

٢/٣ أهمية الحاجة إلى تقدير الذات:

إن أساس نشأة حاجة تقدير الذات هو ما أسماه كولي "*Colly*" بالذات المنعكسة، والتي تبدأ في الظهور خلال السنة الأولى من العمر، وتنطوي على ثلاثة عناصر مركزية وهي:

- تخيل الفرد لما يبدو عليه من وجهة نظر الآخرين.
- تخيل الفرد لحكم الآخرين عليه.
- ما يترتب على ذلك من شعور الفرد بالفخر أو شعوره بالدونية.

ويتحدث كوبي عن مراحل نمو الذات كما يلي:

- يكتشف الطفل منذ طفولته المبكرة العلاقة بين أفعاله والأفعال التي تصدر عن الآخرين
- عندئذ يفهم الطفل أفعال الآخرين (أى يشعر بالقدرة على التحكم فيها حيث إن أفعال الآخرين تكون مترتبة على أفعاله).
- يستمد الطفل سروراً من شعوره بالتحكم في أفعال الآخرين ويستزيد من هذا السرور بزيادة التأثير فيهم.
- هذا السلوك يثير لدى الطفل انشغالات مما عساه أن يكون رأى الآخرين فيه.

- ثم لا يلبث أن يهتم برأي البعض دون البعض الآخر، تلك الآراء هي التي تحدد مدى إشباع الفرد حاجته إلى التقدير الإيجابي من الأشخاص المحيطين به والتي تنعكس بدورها على إشباع حاجته لاحترام ذاته وتقديرها (مصطفى سويف، ١٩٨٣، ١٨٣ – ١٨٤).

واعتبر ماسلو تقدير الذات حاجة عليا بالنسبة لحاجات النقص *"Deficiency Needs"* وبداية حاجات النمو *"Growth Needs"* ومن ثم فإن تقدير الذات له أهمية في حيات الفرد فهو الذى يُظهر قيمة الفرد الاجتماعية والشخصية والأخلاقية والمهنية. كما يشير ماسلو إلى أن الحاجة إلى تقدير الذات هي التي تدفع الفرد للسعي الدائم إلى الإنجاز وعضوية الجماعات لتحقيق المركز والقيمة الاجتماعية (حامد زهران، ١٩٧٧: ٣٦).

ويوضح روجرز أن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين أكثر مما يسعى لاكتساب الخبرات الأخرى، وهذا ما يسمى بالحاجة للاعتبار الإيجابي. ومن خلال هذا الاعتبار الإيجابي وتقبل الآخرين وتقديرهم للفرد يكتسب الفرد الحاجة إلى اعتبار الذات، وكنتيجة لحاجة اعتبار الذات يكتسب الفرد شروط التقدير وهو الحد الذي يساعد الفرد على تجنب بعض خبرات الذات، والسعي وراء بعضها الآخر بناء على استحقاقها أو عدم استحقاقها لاعتبار الذات (لندزي، ١٩٧٨، ٦٢٤–٦٢٥).

كما أن تقدير الذات يعتبر أهم متغير في حياة الفرد وشخصيته على الإطلاق، ويظل هذا المتغير يؤثر في سلوك الفرد طوال حياته ويساعده على المواجهة الناجحة للأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد (*Wills, A. & Langre, T., 1980, 188* وممدوحة سلامة، ١٩٩١، ٤٧٧).

٣/٣ مؤشرات تقدير الذات:

أوضحت الدراسات أن الأفراد اللذين يقدرون أنفسهم سلبياً يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم إيجابياً من قبل الآخرين، فعندما يفهم الناس أنفسهم بشكل سلبي، فإنهم يشعرون بعدم السعادة بل تنتابهم المشاعر السلبية، مثل الخجل أو الارتباك، فالأشخاص أصحاب تقدير الذات المنخفض عادة ما ينقدون أنفسهم أكثر من الأشخاص أصحاب تقدير الذات المرتفع، وقد يرجع ذلك إلى أنهم قد يعرضون أنفسهم لأكثر من المخاطر ويقومون بالعديد من المجازفات، وبالتالي يشعرون بالفشل والاحباط (*Cloninger, S., 1996, 6*).

أما جاونبا *(Guanipa, C., 1997)* فقد أشار إلى أن من سمات الأشخاص مرتفعي الإحساس بتقدير الذات الثقة بالنفس والإعتقاد بالأهمية وإصدار القرارات بثقة ويقين والإيمان

بامتلاك أفضل الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف. كما يذكر ابراهيم أبو زيد (١٩٨٧) أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصاً مهمين جداً يستحقون الاحترام والاعتبار، فضلاً عن أنهم لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صواباً، كذلك فإنهم يستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد.

ثالثاً- سمات الشخصية *Personality Traits*:

تعتبر دراسة الشخصية "*Personality*" من أهم الدراسات في مجال علم النفس حيث يرى أحمد ذكي صالح (١٩٧٩) أن الشخصية هي الموضوع الأول والأخير في علم النفس ولقد تعدد تعريف الشخصية تعدداً يعكس غموضها وتعقدها إذ يرى عادل الأشول (١٩٧٨) أن معنى الشخصية من أكثر معاني علم النفس غموضاً وتعقيداً لاشتماله على الصفات الجسمية والوجدانية والعقلية والخلقية في حالة تفاعلها مع بعضها البعض، وتفاعلها في شخص معين في بيئة اجتماعية معينة، ويرى جيلفورد أن الشخصية عبارة عن مفهوم يعبر عن نسق فريد من الخصال السلوكية كالاستعدادات العقلية والحركية والميول والاتجاهات والخصال المزاجية التي تتوفر بدرجات متفاوتة لدى الأفراد (فايزة يوسف، ١٩٨٠، ١٩).

ويرى كاتل (١٩٥٠) أن الشخصية هي التي تسمح بالتنبؤ بما سيفعله الشخص في موقف معين وبالتالي تهتم بجميع أنماط السلوك الظاهرة والباطنة، كما عرفها ألبورت بأنها تنظيم دينامي للأجهزة النفسية العضوية لدى الفرد والتي تحدد طريقته المميزة في التفكير والسلوك. كما عرف محمد شحاته (٢٠٠٦) الشخصية بأنها وحدة متكاملة من الصفات والمميزات الجسمية والعقلية والاجتماعية والمزاجية التي تبدو في التعامل الاجتماعي للفرد والتي تميزه عن غيره تمييزاً واضحاً فهي تشمل دوافع الفرد وعواطفه وانفعالاته وميوله واهتماماته وسماته الخلقية وآراءه ومعتقداته أو هي بقول مختصر سمات الفرد جميعاً.

ويضم علم النفس عدداً كبيراً من نظريات الشخصية التي تعرفها وتعللها ومنها نظرية الأنماط، نظرية السمات، نظرية البناء الهرمي للشخصية (التحليل العاملي)، النظرية السلوكية (المثير والإستجابة)، نظرية النفس (كارل روجرز)، نظرية المجال، نظرية التحليل النفسي (محمود الزيني،١٩٧٤، ٧١). ويرى حلمي المليجي (١٩٨٢) أن من أهم هذه النظريات نظرية السمات. ويفترض أصحاب نظرية السمات وجود استعدادات عامة وشاملة ومعقدة ومتداخلة، تتميز بالثبات والاستمرار وهذه الاستعدادات هي التي تهيئ الفرد للعمل وتحدد أسلوب سلوكه والتصرف

بشكل معين أثناء تفاعله مع بيئته وعند معالجته للمشكلات التي تصادفه كما تعتبر هذه الاستعدادات من أهم مكونات الشخصية.

وأشار لازاروس (١٩٨٤) أن من أنصار هذه النظرية ألبورت، حيث يعرف السمة بأنها نظام نفسي عصبي عام خاص بالفرد يعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي وقد نظر ألبورت إلى السمات باعتبارها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية ، واختصر قائمة أسماء السمات إلى (٤٥٤١) كلمة واعتبر هذه السمات نقطة بداية طيبة لدراسة الشخصية. كما اتفق أحمد عبدالخالق (١٩٨٣) مع جيلفورد في تعريف السمة على أنها خصلة أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروقاً فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة كما يمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية.

ووضع ألبورت ثمانية معايير لتحديد السمة هي:

١- إن للسمة أكثر من وجود إسمي (بمعنى أنها عادات على مستوى أكثر تعقيداً).

٢- السمة أكثر عمومية من العادة، حيث يمكن انتظام واتساق عادتين أو أكثر لتكوين سمة معينة.

٣- السمة دينامية بمعنى أنها تقوم بدور دافعي في كل سلوك.

٤- يمكن تحديد السمات بالطرق التجريبية والإحصائية.

٥- السمات ليست مستقلة بعضها عن بعض، ولكنها عادةً ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا.

٦- السمة ليست مرادفا للمعايير الخلقية والاجتماعية.

٧- الأفعال أو العادات التي لاتتمشى مع السمة ليست دليلا على عدم وجود السمة.

٨- يمكن دراسة السمة بالنظر للشخصية التي تحتويها لأن للسمة مظاهر فردية أو بالنظر إلى انتشارها في المجتمع ككل لأن للسمة مظاهر عامة (سيد غنيم، ١٩٧٢، ٢٧٧).

ويذكر محمد شحاته" (٢٠٠٦) أن الإنسان وحدة نفسية جسمية واجتماعية متفاوتهة متكاملة، وأن السمات مظاهر لهذه الوحدة، كأن السمات صور فوتوغرافية تُؤخذ للفرد من زوايا مختلفة. وأن السمة استعداد ثابت نسبياً لنوع معين من السلوك أي استعداد يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة، والسمات الشخصية أنواع كثيرة منها الفطرية كالسمات المزاجية ومنها مكتسب كالسمات الاجتماعية والخلقية، ومنها الشعورية واللاشعورية، ومنها السوية والشاذة.

كما ميز ألبورت بين ثلاثة أنواع من السمات وهي سمات رئيسية "*Cardinal*"، وسمات مركزية "*Control*"، وسمات ثانوية "*Secondary*". وفسر ذلك بأن بعض الناس تسيطر عليهم بؤرة واحدة للسلوك يُعرفون عادةً بهذه السمة البؤرية، وهذه السمة عندما توجد تمثل السمة الرئيسية. واعتقد ألبورت أيضاً أنه يوجد عدد من السمات تتراوح ما بين خمسة إلى عشرة تمثل الخصائص الأساسية التي تميز فرداً عن آخر، وأطلق عليها السمات المركزية، أما السمات الثانوية فهي صفات إما هامشية أو ضعيفة ومن ثم فهي قليلة الأهمية نسبياً في تحديد الشخص وأسلوب حياته (لازروس، ١٩٨٤، ٥٦).

ويتخذ تصنيف السمات لدى "كاتل" أشكالا متعددة فمن حيث الشمولية تنقسم السمات إلى نوعين هما السمات السطحية "*Surface Traits*"، والسمات المصدرية "*Source Traits*"، ويقصد بالسمات السطحية تجمعات للظواهر أو الأحداث السلوكية التي يمكن ملاحظتها وهي أقل ثباتا، بينما يُقصد بالسمات المصدرية تلك العناصر الأساسية التي تكمن وراء السمات السطحية وتعتبر بمثابة محددات للسلوك الظاهري، وهي تمثل ركائز ثابتة في تكوين الشخصية. وتنقسم السمات من حيث العمومية إلى السمات العامة "*Common Traits*"، والسمات الفريدة "*Unique Traits*"، ويقصد بالسمات العامة هنا تلك السمات المشتركة التي تشيع بين جماعة معينة في ظروف ثقافية معينة، بينما يقصد بالسمات الفريدة تلك السمات التي يتميز بها فرد معين عن غيره من الأفراد. وإلى جانب التقسيمين السابقين، تنقسم السمات من حيث النوعية إلى ثلاثة أنواع هي سمات القدرة "*Ability Traits*"، والسمات الدينامية "*Dynamic Traits*"، والسمات المزاجية "*Temperament Traits*"، ويقصد بسمات القدرة طريقة استجابة الفرد لموقف معين وما ينطوي عليه من تعقيدات تحقيقا لأهداف معينة، وتتضمن السمات الدينامية الدوافع والميول والاتجاهات، بينما تتبدى السمات المزاجية في درجة السرعة والحركة والطاقة والمثابرة، وتشتمل على مجموعة متنوعة من الاستجابات النوعية (طلعت منصور وآخرون، ١٩٨١، ٣٦٤).

وقد اختارت الباحثة ثلاث سمات من سمات الشخصية وهي (القلق والتوكيدية والدوجماتية) وافترضت وجود علاقة بينهم وبين اضطراب الهُوية عند طلاب الجامعة وهذا بناءً على الدراسات السابقة والإطار النظري، وسوف يتم تناول هذه السمات كالتالي:

١- القلق *Anxiety*:

يعتبر القلق أصل الأمراض النفسية أو العصبية جميعها، وهو العامل المشترك في جميع الأمراض العُصابية. فكل الأعصبة تبدأ بنوبة قلق حادة ناتجة عن إحباط شديد لنزعات الإنسان. ومن ثم يعبر القلق عن الصراع النفسي الناتج عن الحاجات والدوافع التي يريد الإنسان إشباعها أو

تحقيقها، بيد أن هناك ما يحول دون إشباعها أو يعوق تحقيقها، سواء أكان هذا العائق داخلياً مثل العجز الجسمي أو النفسي أو الضغوط الداخلية من الأنا أو صوت الضمير أو الخلق، أو عائقاً خارجياً يرجع لتحريم المجتمع لهذه الرغبات أو تحريم الدين لها، أو أن يكون العائق إقتصادياً. أما أصحاب المذهب الوجودي فيرون أن القلق ينشأ من خوف الإنسان على مستقبله. كما أن حرص الإنسان على وجوده في نظر المذهب الإنساني هو ما يثير القلق. كما يعتبر الفشل في تحقيق حياة كاملة وبلا معوقات أو مشاكل تواجه الإنسان مظهر آخر من مظاهر القلق. وعموماً فأيا كان الأمر، فإن الاضطرابات النفسية بأنواعها المختلفة تعتبر دليلاً على ما يعاني منه الإنسان من مشكلات في حياته، أو صعوبات تثبط همته وتحول دون تحقيق رغباته (محمد عبدالمؤمن،١٩٩٠، ١٦٦-١٦٨).

ويرى ابراهيم عيد (١٩٩٠) أن ثمة اتفاقاً بين المشتغلين بعلم النفس والطب النفسي في أن القلق يمثل عصب الحياة النفسية السوية وغير السوية، ويعتبر المدخل الجوهري لدراسة الصحة النفسية للإنسان، فالقلق خبرة انفعالية كامنة ومتأصلة في وجود الإنسان قديمة قدم الإنسان نفسه ولكن درجة الشعور بالقلق ومستواه تختلف باختلاف الظروف المُهيّئة للقلق والعوامل والأسباب التي تساعد على نشوبه بالإضافة إلى المكونات النفسية للأفراد التي من شأنها أن تجعل الأفراد يشعرون بمستوى من القلق مرتفع في حين تكون درجة معينة من القلق أمراً لا مناص منه لمن أراد أن يطور حياته وينجز عمله. وتتفق مع ذلك فوقية رضوان (١٩٩١) حيث تذكر أن الاهتمام بدراسة القلق زاد مع ازدياد ضغوط الحياة التي يتعرض لها الإنسان المعاصر إذ أن حياته لا تخلو من القلق فهو يعيش لتحقيق أهدافه. وعندما يواجه مشكلات تعوق تحقيق هذه الأهداف ينتابه القلق ويعجز عن تحقيق ذاته والوصول إلى إشباع رغباته ومن هنا ينشأ القلق عند الإنسان الذي يعيش في بيئة يتأثر بها ويؤثر فيها إذ أن الأحداث التي تدور في بيئة الفرد لها تأثير في تشكيل البناء النفسي الداخلي له. فإذا كانت الظروف التي تدور في البيئة والإحباطات التي يتعرض لها دائمة تزداد حدة التوتر والشعور بالقلق.

ويرى أحمد راجح (١٩٧٩) أن القلق هو الخوف من خطر أو ألم أو عقاب يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد الحدوث وهو خوف لا يستطيع الفرد التحرر منه بالهروب أو الاختفاء، والقلق انفعال مكتسب مركب من الخوف والألم وتوقع الشر ولكنه يختلف عن الخوف في أن الخوف يثيره موقف خطر مباشر ماثل أمام الفرد ويُوقع به الضرر، والقلق يبقى ويدوم أكثر من الخوف العادي. والقلق كما يعرفه عثمان فراج وعبد السلام عبد الغفار (١٩٩٦) هو حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال محاولات الفرد لتحقيق التوافق نتيجة عوامل الكبت والإحباط

والصراع. ويعرفه آخرون بأنه استجابة انفعالية تترتب على إدراك الفرد لعوائق غير مرضية، يترتب عليها الخوف من عدم القدرة على إشباع دافع مُلح أو من خيبة أمل تتعلق بالمسقبل، ومعنى ذلك أن القلق ماهو إلا مصدر للعمليات الإنفعالية المتداخلة التي تحدث خلال الإحباط والصراع والكبت وهو كغيره من العمليات الإنفعالية له جانب شعوري يتمثل بالشعور بالعجز والخوف والتهديد والشعور بالذنب. وجانب لاشعوري يجعل الفرد يعاني المخاوف دون أن يدرك العوامل المسببة له. كما عرف محمد عبدالمؤمن (١٩٩٠) القلق بأنه حالة من عدم الإرتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد دون أن يعرف الشخص سبباً واضحاً لذلك.

أما أحمد عبد الخالق (١٩٨٧) فيعرف القلق بأنه انفعال غير سار وشعور مُكدر بتهديد أو وهم مقيم وعدم الراحة وعدم الاستقرار، وهو كذلك أساس التوتر والشد وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول، كما يتضمن القلق استجابة مُفرطة لموقف لا يعني خطراً حقيقياً والذي قد لايخرج في الواقع عن إطار الحياة اليومية، ولكن الفرد القلق يستجيب لها كما لو كانت ضرورة مُلحة، أو موقفا يصعب مواجهته.

ويعرف هيلجارد *(Hilgard, E., 1971)* القلق بأنه انتظار أو توقع الشر ويحتوي هذا الإحساس على عدم الراحة أو عدم الاستقرار التي ترتبط بالشعور بالخوف. ويؤكد أن موضوع القلق يكون أقل تأثيراً من موضوع الخوف ومع ذلك فهو حالة توقع خطر غامض مبهم. أما حسن مصطفى (١٩٩٨) فيعرف القلق بأنه إحساس شعوري غامض وتوقع السوء، وتكون الحالة مزمنة ومستمرة مع توتر دائم وعدم ارتياح وانشغال بكوارث المستقبل وأخطاء الماضي، والقلق ربما يكون خبرة عامة غامضة تماماً أو ربما يثار على وجه الخصوص بواسطة التفاعل الاجتماعي أو الاهتمام بالذات الجسمية.

كما عُرف القلق في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية *"DSM. III R." (1987)* بأنه توتر ترجع جذوره الأساسية إلى الشعور بالخطر سواء كان داخلياً أو خارجياً. فهو شعور بالخوف والتوتر مصدره غير معروف، ويتمثل في التوتر الحركي والنشاط الذاتي الزائد مع توقعات الخوف والتيقظ. ويكون مركزاً على موضوع ما أونشاط معين أو وضع ما يحاول الشخص أن يتجنبه ويأتي في فترات متقطعة وبداية مفاجئة مصحوبة بأعراض جسمية وأعراض نفسية.

مما سابقة يتضح أن القلق :

- خبرة انفعالية تضغط علينا من الداخل.

- حالة مكدرة أي أنه مؤلم ومزعج ومضايق.
- ينتج من توقع الفرد لتهديد غير محدد المصدر.
- مصحوب بالإحساسات والتغيرات الجسدية.

١/١ أعراض القلق:

ذكر حامد زهران (١٩٧٨) أنه توجد أعراض متعددة للقلق منها الأعراض الجسمية : وتشمل الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة. وتوتر العضلات والنشاط الحركي الزائد والتعب والصداع المستمر والأرق.و أعراض نفسية : وتشمل القلق على الصحة والمستقبل والعصبية والتوتر العام وعدم الإحساس بالاستقرار والشعور بعدم الراحة. وضعف القدرة على الإنجاز والأداء وسوء التوافق الإجتماعي.

٢/١ العوامل المسببة للقلق:

تتعدد العوامل المسببة للقلق وفقاً للتوجيهات الأساسية لكل نظرية، وفي هذا الإطار يؤكد حامد زهران (١٩٩٤) أن أسباب القلق متعددة ومن أهمها:

١ – الاستعداد الوراثي في بعض الحالات وقد تختلط العوامل الوراثية بالعوامل البيئية.

٢ – الاستعداد النفسي (الضعف النفسي العام)، والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية لمكانة الفرد، وأهدافه والتوتر النفسي الشديد، والأزمات أو المتاعب أو الخسائر والمخاوف الشديدة التي يتعرض لها.

٣ – مواقف الحياة الضاغطة، ويتضمن ذلك الضغوط الحضارية والثقافية والبيئية ومطالب ومطامع المدنية المتغيرة فنحن نعيش في عصر القلق، والبيئة القلقة المشبعة بعوامل الخوف والهم واضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة.

٤ – مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة، ومشكلات الحاضر التي تنشط ذكريات الصراعات في الماضي. والطرق الخاطئة في تنشئة الأطفال واضطرابات العلاقات الشخصية.

٥ – التعرض للحوادث والخبرات الحادة (اقتصادياً أو عاطفياً أو تربوياً).

٦ – الطرق الخاطئة لتجنب الضغوط وعدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية.

ويشير حسين فايد (٢٠٠٢) إلى أن أسباب القلق تكمن فيما يلي:

- العوامل البيولوجية: حيث تنشأ أعراض القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي الإرادي بنوعية السيمبثاوي والباراسيمبثاوي، كما تلعب الوراثة دوراً هاماً في اضطراب القلق، فكثيراً ما نلاحظ أن والدي المصاب بالقلق وأحياناً أقاربه الآخرين يعانون من نفس القلق.

٢ – العوامل النفسية والاجتماعية: تعددت أسباب القلق بتعدد النظريات النفسية فنرى أن فرويد أرجع القلق إلى الصراعات الداخلية اللاشعورية، أما أدلر فقد أرجع القلق إلى شعور الشخص بالنقص. ويشير إيزيك فروم أن القلق ينشأ من الصراع بين الحاجة للتفرد والاستقلال من جانب الوالدين، أما أنصار المدرسة السلوكية فقد أرجعوا اضطراب السلوك عامة والقلق خاصة إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة. وتساهم الظروف الاجتماعية في تدعيم تلك السلوكيات. أما الضغوط البيئية فإنها تؤكد دور البيئة في المعاناه من القلق.

٣/١ – نظرية القلق حالة وسمة:

يعتبر كاتل *(Cattel, R.B., 1973)* أول من قدم مفهومي حالة القلق، وسمة القلق، وقام سبيلبرجر "*Spilberger*" بتطوير هذين المفهومين. فقد عرف "كاتل" القلق كحالة "*Anxiety State*" بأنه عبارة عن حالة انفعالية مؤلمة يشعر بها الإنسان عندما يدرك تهديداً في الموقف فينشط جهازه العصبي اللاإرادي، وتتوتر عضلاته، ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وعادةً ما تزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد. وهذا يعني أن القلق كحالة غير ثابت يتغير من موقف لآخر بحسب التهديد الذي يدركه الإنسان في كل منها، فيزداد في مواقف التهديد والشدة وينخفض في مواقف الأمان وعدم الشدة. ويؤكد هذا مجدي عبدالكريم (١٩٩١) حيث أشار إلى أن القلق كحالة استجابة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والعصبية. وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص أن منبهاً معيناً أو موقفاً قد يحدث لإيذائه أو تهديده أو إحاطته بخطر من الأخطار وتختلف حالة القلق من حيث شدتها. كما تتغير عبر الزمن تبعاً لتكرار المواقف العصيبة التي يصادفها. كما أن سمة القلق لا تظهر مباشرةً في السلوك بل قد يستدل عليها من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدته على امتداد الزمن.

أما القلق كسمة "*AnxietyTrait*" فيعرفه كاتل بأنه عبارة عن استعداد سلوكي مُكتسب يظل كامناً حتى تنبهه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية تثير حالة القلق، ويتوقف مستوى إثارة حالة القلق عند الإنسان على مستوى استعداده للقلق، فالفرد الذي يتصف بسمة القلق المرتفعة يكون لديه استعداد مرتفع للقلق يجعله يستجيب لمواقف التهديد بخوف لا يتناسب مع الموقف.

وأشار كاتل أيضاً إلى أن سمة القلق من السمات المركزية والتي لها علاقة وتأثير في جميع صفات الشخصية الأخرى (*Cattel. R., 1973, 66*).

ويذكر كمال مرسي (١٩٧٤) أن القلق كسمة من السمات المزاجية " *"Temperamental Trait* أحادية البعد *"Unipolar Trait"*، وتمتد على خط متصل يبدأ من سمة القلق المنخفض وينتهي عند سمة القلق المرتفعة، وهي موجودة عند كل الناس ولكن بمستويات مختلفة، تمتد من المستوى المنخفض إلى المستوى المرتفع.

وأشار سبيلبرجر إلى أن هناك فروقاً فرديةً في سمة القلق ثابتة نسبياً في الاستهداف للقلق *"Anxiety Proneness"* أى الفرق بين الناس في الميل إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها خطرة أو مهددة والاستجابة لمثل هذه المواقف يرفع من شدة ارجاع حالة القلق لديهم. وقد تعكس سمة القلق كذلك الفروق الفردية في التكرار والشدة وعن طريقها يمكن الكشف عن حالات القلق في الماضي، كما تعكس احتمالية أن يخبر الفرد سمة القلق في المستقبل. وكلما كانت سمة القلق أقوى زاد احتمال أن يخبر الفرد ارتفاعا أشد في حالة القلق في المواقف التي تتضمن تهديداً. ويُبدى الأفراد ذووا الدرجة المرتفعة في سمة القلق ارتفاعًا في حالة القلق لديهم وبتكرار أعلى بالمقارنة بالأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق، ذلك لأنهم يميلون إلى تأويل مدى واسع من المواقف على أنها خطرة ومهددة، كما يتجه الأشخاص ذووا الدرجة المرتفعة في سمة القلق إلى الاستجابة بدرجة مرتفعة من الشدة المتعلقة بحالة القلق في المواقف التي تتضمن علاقات بين الأشخاص أو التي تحتوى على تهديد لتقدير الذات. ومن الممكن أن تتغير حالة القلق في الشدة وتتقلب عبر الزمن، ويعد هذا التغير وذلك التذبذب دليلاً على مقدار الضغط الذي يصيب الشخص أو يتعرض له (*Spielberger, C. et a.l, 1984, 7-8*).

٤/١- خصائص القلق كسمة:

أ- يعد القلق كسمه من سمات الشخصية المزاجية *Temperamental Traits*، أحادية البعد *Unipolar Traits*، و المركزية *Unitary Traits*.

ب- القلق كسمة موجود عند جميع الناس بمستويات مختلفة، تمتد من المستوى المنخفض للقلق إلى المستوى المرتفع للقلق، وتقع نسبة قليلة من الأفراد عند الطرفين (سمة القلق المنخفضة، وسمة القلق العالية) أما معظم الأفراد فتقع في الوسط وحوله. وهذا يعني أن كل انسان عنده استعداد للقلق، ولكن استعداد معظم الناس (أي حوالي ٢٦، ٦٨%) للقلق متوسط أو أعلى أو

أقل منه بقليل. واستعداد نسبة قليلة (حوالي ٨٦ ، ٥١%) مرتفع أو مرتفع جداً، واستعداد نسبة مماثلة منخفض أو منخفض جداً(*Psychological Statistics, 1969; 33*)

ج- القلق كسمة استعداد سلوكي يُكتسب في الطفولة المبكرة والمتوسطة، ويظل ثابتاً نسبياً عند الأفراد في مراحل الحياة التالية. فيتفق علماء النفس تقريباً على أن الخبرات المؤلمة في الطفولة تُكتسب من مواقف يُدرك فيها الطفل عدم تقبل والديه، أو نبذهما له، مما يُشعر الطفل بعدم الطمأنينة. وهذا يعني أن سمة القلق المرتفعة تنمو من خلال اضطراب علاقة الطفل بوالديه أولاً ثم اضطراب علاقته بغيرهما من الراشدين والمهمين في حياته.

٦/١ اضطراب الهُوية والقلق:

إن التغيرات التي يواجهها المراهق في هذه المرحلة التي تعد فترة حاسمة بين الطفولة والرشد ينتج عنها كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية. فالتساؤل الرئيسي الذي يواجهه المراهق (من أكون) يُعد مصدراً أساسياً للقلق. ومن ثم يحتم عليه أن يحدد إجابة لسؤاله وعلى أثره تتحدد هويته من خلال تحقيق جملة من المطالب والتحديات تبدأ بقلق حيال الرغبة في الانفصال عن ماضيه حيث التبعية الوالدية وتحقيق قدر من الاستقلالية والتفرد، ورهبة أيضاً من هذا الانفصال إذ يشعر بضعف امكاناته في مواجهة مسؤليات الحياة منفرداً وفي ذات الوقت يسعى إلى الاستقلالية، الأمر الذي يتطلب منه أن يقف موقف النقيض مما يهدد العلاقة الطيبة بأبويه فيشعر بالقلق. ويتفق كل من "فروم وسوليفان" في كون القلق ينتج من سعي الفرد إلى التحدي لإثبات الإمكانات، وأن مبعث القلق هو الصراع بين رغبة الفرد في التوفيق بين والديه وحاجته إلى الاستقلال. وان الاستقلالية تُدعم بصورة كبيرة فكرة الإحساس بالهُوية. ويمكن أن نعتبر أن القلق المتوسط عند المراهقين يُعتبر حالة مُثلى والتي تبعد الفرد عن مستوى السلبية والاستسلام (حيث انعدام القلق). وعن مستوى الحفز الشديد والذي يُعد معوقاً حيال تحقيق الفرد لرغباته (وذلك حينما يرتفع القلق بشكل كبير). وهذه الحاله المُثلى تدل عليها تلك الانتفاضة في حياة المراهق (أبو بكر مرسي، ٢٠٠٢، ١٠٧-١٠٨) .

٢- الدوجماتية *Dogmatism*:

ظهر مصطلح الدوجماتية لأول مرة عندما استخدمه الفيلسوف الألماني كانت *"Kant"* في القرن الثامن عشر الميلادي، وكان يصف بداية قضية فلسفية أو مذهب فلسفي لم يمهد له بدراسة مقدمات يستند إليها أو دراسة مدى صدق هذه المقدمات. وتعد الدوجماتية من وجهة نظر الفلسفة أسلوباً للعقل يخلو من كل نقد، ويفترض أصحابه القدرة على اكتساب المعرفة الصحيحة دون بحث

في طريقة اكتسابها وإقرار مبدأ ما على أنه صادق دون دليل يكفي للبرهنة عليه (توفيق الطويل، ١٩٧٨، ٣٠٥).

ويعرف عبدالرقيب البحيري (١٩٨٩) الدوجماتية بأنها أسلوب للعقل يتسم بالتفكير الجامد وتمتد في الشخصية على متصل *"Continum"* بين قضبين أحدهما هو الانغلاق في أعلى درجاته والآخر هو الانفتاح في أعلى درجاته. وتتسم الشخصية الدوجماتية بالتشدد مع أصحاب المعتقدات المناهضة دون أي محاولة للتعرف على تلك الأفكار والمعتقدات والتفكير فيها، أي أنهم مقفلون في أسلوب تفكيرهم، وفي مقابل ذلك يتسمون بالتسامح مع أصحاب المعتقدات المتشابهه.

كما عرفت الدوجماتية بأنها مظهر لنظام معرفي وسمة وجدانية اجتماعية للشخص في آن واحد وهي ترتبط بتكوين المعتقدات والأحكام عن الصلابة *"Rigidity"* في كونها مرحلة أعلى وشكلاً أكثر تعقيداً لمقاومة التغير (*Ausubet, et al, 1978*).

وذكر إمام عبدالفتاح (١٩٨٢) أن الدوجماتيين عرفوا في مجال الفلسفة بأنهم أولئك الذين يقبلون بشكل غير نقدي ما يسمى بالحقائق الواضحة بذاتها، أو أولئك الفلاسفة الذين يقيمون سلسلة طويلة من الاستدلالات العقلية، يصلون منها إلى نتائج دون أن يقوموا بدراسة أو تحليل المبادىء الأساسية التي قامت عليها هذه الإستدلالات. وأشار أحمد روبى (١٩٨١) إلى أن الدوجماتيين يتميزون بالسعي إما للقبول المطلق أو الرفض امطلق للأفكار والناس والسلطة، ويرى "روكيتش" أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين اتجاه الفرد نحو الأفكار واتجاهه نحو الناس عامة، ثم اتجاهه نحو أصحاب السلطة بحيث يمكن القول بأن هذه الاتجاهات كلها قد يتكون منها شيء واحد في النهاية، وأن الفرد الذي يكون اتجاه الرفض بالنسبة للأفكار يكوّن اتجاه الرفض نحو الناس والسلطة أيضاً. أما كرتش فيلد وآخرون (١٩٧٤) فيرون أن الدوجماتية سمة تتخذ أساساً عند تقدير شخصيات الأفراد فيما يتصل بالانفتاح أو الانغلاق في نسق معتقداتهم.

كماعرفها روكتش (١٩٥٤) بأنها سمة شخصية عامة، ونظام معرفي مغلق نسبيا الاعتقاد أو عدم الاعتقاد أو الواقع، ينظم حول قاعدة مركزية من المعتقدات حول سلطة مطلقة توفر بدورها هيكلا من نجاح التعصب ضد أو التسامح مع الآخرين.

ويرى عبدالعال عجوة (١٩٨٦) أن الدوجماتية كسمة شخصية عامة تتضمن الصفات الآتية:

١- عدم الرغبة في اجتياز البرهان الجديد بعد أن يتكون الرأي فعلاً.

٢- الميل إلى تكوين معتقدات قوية، أو مقاومة التغير بحدة استناداً إلى برهان غير كاف.

٣- الميل إلى إهمال الأشخاص الآخرين بسبب معتقداتهم المخالفة.

٤- عدم احتمال الغموض والحاجة إلى السرعة والاتصال وإقفال المناقشات للوصول إلى استنتاجات عن المجالات أو الموضوعات المعقدة.

٥- الميل السريع إلى رفض أي دليل أو مناقشات تتعارض مع معتقداته الشخصية.

٦- الميل إلى النظر إلى المجالات الجدلية على أنها أبيض أو أسود فقط.

ويضيف روكيتش (١٩٦٠) أن العقلية المقفلة سمة من سمات الشخصية كما أن لها علاقة بالقدرة على تشكيل أنظمة معرفية جديدة للأنواع المختلفة للمعرفة (إدراكية- تصورية- جمالية) فمن الطبيعي أن يألف الشخص الأفكار التي يعتقدها أكثر من الأفكار التي يعارضها، كما أن سهولة وسرعة التغيير المعرفي ليست محدودة بذكاء الفرد فقط ولكن بقدرتنا على تغيير تصوراتنا ومعتقداتنا وأيضاُ محدودة بقدراتنا على التعامل مع المواقف الغامضة المليئة بالتناقضات والغرائب وكذلك عقلياتنا المتفتحة والأساليب التي ننميها لمواجهة العوائق(كرتشي فيلد، وآخرون،١٩٧٤، ٨٩).

كما ميز روكتش بين التفكير المتصلب والتفكير الجامد حيث يظهر للوهلة الأولى أنهما مترادفان إذ يُشير كل منهما إلى مقارنة التغيير ولكن الأول يشير إلى مقاومة تغيير اعتقدات مفردة أو عادة، بينما يشير الثاني إلى مقاومة تغيير أنساق من المعتقدات المنظمة في نسق مغلق نسبياً (محمد فراج،١٩٧١، ٤٠).

كما تذكر فاطمة خفاجي (١٩٩٠) أن هناك نوعين من الجمود هما جمود التكيف ويقصد به عدم القدرة على تغيير الاتجاه العقلي ومن ثم لا يستطيع الفرد أن يتوافق مع الظروف والمتطلبات التي تفرضها المشاكل دائمة التغيير والآخر عكس المرونة التلقائية ويعني عدم القدرة على ابتكار أفكار متنوعة من أجل حل مشكلة ما.

ويذكر فاروق عبدالفتاح (١٩٧٨) أنه تبعاً لروكيتش فليس المهم أبداً معرفة أي المعتقدات تعتقد وأي المعتقدات ترفض ولكن المهم كيفية تناول هذه المعتقدات والتعامل معها والنظر إليها. وهل تم تناول المعتقدات بذهن متفتح وبنظام عقلي مفتوح أم تم تناول هذه المعتقدات بذهن مغلق ونظام عقلي مغلق. فالفرد كما يرى روكيتش (١٩٦٠) يمكن أن يكون موالياً للشيوعية أو الرأسمالية أو التحرر أو المحافظة أو الإلحاد بأسلوب مغلق أو متفتح تسبب في تناوله لمثل هذه المعتقدات.

١/٢ التنظيم المعرفي عند روكيتش:

يقوم التنظيم المعرفي للشخصية عند روكيتش (*Rokeach, 1960*) على مفهوم أساسي هو المعتقد "*Belief*" حيث يرى "روكيتش" أن كل فرد لديه آلاف من المعتقدات التي لا يمكن حصرها، والتي نستطيع أن نستدل عليها من هفوات لسانه ومن أفعاله القهرية وحركاته التعبيرية، فكل فعل له توقع لعمل فعل يعد معتقدا وذلك لأنه يمكن اعتبار التوقع محدداً أو موجهاً للفعل نفسه والمعتقدات لا تعمل بجوار بعضها البعض، ولكنها تعمل في نظام "*System*" كلي للمعتقدات واللامعتقدات، نظام يمثل كافة المعتقدات والتوقعات والاتجاهات اللفظية وغير اللفظية، الصريحة وغير الصريحة، ومعنى هذا أن هناك نظاماً من المعتقدات يوافق عليه الفرد، وأن هناك مجموعة من الأنظمة لا يتقبلها الفرد.

ويشمل نظام المعتقدات كل المعتقدات والتوقعات والاتجاهات التي يتقبلها الفرد في فترة زمنية معينة ويعدها حقيقة كحقيقة العالم الذي نعيش فيه بينما يتكون نظام اللامعتقدات من مجموعة من الأنظمة الفرعية من اللامعتقدات أو التوقعات والاتجاهات التي يرفضها الفرد في فترة زمنية معينة بدرجات متفاوتة من الرفض.

ولا تعني كلمة نظام المعتقدات عند روكيتش المفهوم المنطقي للكلمة من حيث إنه نظام منطقي للمعتقدات، ولكنه نظام نفسي تتداخل الأجزاء فيه ويتصل بعضها ببعض دون حاجة إلى قواعد المنطق، وتحت هذا النظام النفسي للمعتقدات واللامعتقدات تترابط المعتقدات [التي تعد وحدة هذا النظام] وتترابط اللامعتقدات أيضاً على أساس نفسي، ولا يحول ذلك بالطبع دون ارتباطها على أساس منطقي. ولا ينصب نظام المعتقدات واللامعتقدات على المعتقدات الدينية والعلمية فقط بل هو أكبر من ذلك، كما أن التقسيمات الدينية والسياسية والعلمية ليست بطبيعة الحال مفاهيماً نفسية، فقد يكون المعتقد دينياً ويحمل معنى علمياً أو معنى سياسياً أيضاً.

أن نظام المعتقدات واللامعتقدات هو في الأصل الإطار الكلي للفرد الذي يستطيع به فهم عالمه بأحسن طريقة يستطيعها هو. وإذا كانت الأيديولوجية تعني إلى حد كبير العقائد الناتجة عن المؤسسات فإن نظام المعتقدات يضم بين طرفيه هذه الأيديولوجية بالإضافة إلى المعتقدات الشخصية قبل الأيديولوجية "*Pre – Ideological beliefs* "

ويعالج "روكيتش" التنظيم المعرفي للشخصية من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

١- بعد المعتقدات واللامعتقدات

٢- البعد من المركزي إلى الهامشي.

٣- البعد الخاص بالامتداد الزمني.

١- بعد المعتقدات واللامعتقدات:-

حيث يتم تنظيم معتقدات الفرد في جزئين متداخلين يعتمد كل منهما على الآخر هما نظام المعتقدات ونظام اللامعتقدات، ويتكون نظام اللامعتقدات من العديد من الأنظمة الفرعية التي تختلف في درجة تشابهها مع نظام المعتقدات ومن المتوقع أن يكون تقبل الأنظمة الفرعية للامعتقدات الشبيه بنظام المعتقدات أكبر تقبلاً من تلك التي تكون بعيدة الشبه بنظام المعتقدات

٢- البعد من المركزي إلى الهامشي:

وينقسم هذا البعد إلى ثلاثة أجزاء رئيسية وهي:

أ- المنطقة المركزية:

وتتضمن المعتقدات الأولية *Primitive* وهي كل المعتقدات التي اكتسبها الفرد عن طبيعة العالمين الفيزيقي والاجتماعي. فالمعتقدات الأولية الخاصة بالعالم الفيزيقي مثل (اللون، والشكل، والصوت، والمكان، والزمان). أما المعتقدات الأولية الخاصة بالعالم الاجتماعي، فهي مفاهيم ومعتقدات الفرد عن علاقة الناس بعضهم ببعض، والعلاقات الأسرية القائمة على الحب، وهذا ما يميز صاحب الأسلوب المتفتح، أما الدوجماتي فيرى العالم المحيط غير ودود وليس مصدراً للأمان وأن الغالبية العظمى من الناس ليست محل ثقة وأن العلاقات الأسرية يشوبها نوع من الكراهية. أما معتقدات الفرد عن ذاته فتشمل فكرة الفرد عن نفسه ومعتقداته (الاعتماد- الاستقلال) عن الآخرين والطريقة التي يواجه بها العالم المحيط. والمعتقدات المركزية مستمدة من الخبرة المباشرة، ويدعمها اتفاق إجمالٍ من جماعة الفرد المرجعية، وهذه الجماعة تتراوح بين (كل الناس يعتقدون ذلك، ولا يوجد أحد يعتقد مثل ذلك) وتتفاوت المعتقدات المركزية في درجة مركزيتها وذلك حسب عدد الأفراد الذين يعتقدون نفس المعتقد.

ب- المنطقة الوسطي:

وتتضمن هذه المنطقة نوعين من المعتقدات وهي (معتقدات عن السلطة، ومعتقدات عن الناس) أما المعتقدات عن السلطة فهي أي مصدر يلجأ إليه الفرد للحصول على معلومات عن العالم أو لاختبار المعلومات التي يمتلكها فعلاً. وتكون السلطة إيجابية عندما تكون مصدر موثوقاً فيه وتملي ما هو صحيح وشرعي، أو سلطة سلبية عندما تكون مصدراً غير موثوق فيه، وهي تمثل كل ما هو زائف ومضلل. وبالطبع فإن جميع الأفراد يلجأون إلى السلطة لإمدادهم بالمعلومات ولكن الفرق بين ذوي الذهن المغلق (الشخص الدوجماتي) وذوي الذهن المتفتح يكمن في فهم

طبيعة السلطة، حيث ينظر ذووا الذهن المتفتح إلى السلطة على أنها ليست مطلقة وأن الاعتماد عليها اعتماد تجريبي منطقي وهي ليست المصدر الوحيد للمعلومات في حين ينظر ذووا الذهن المغلق للسلطة على أنها مطلقة وأنها المصدر الوحيد للمعلومات. أما بالنسبة للمعتقدات عن الناس فهي مشتقة من معلومات أو معتقدات الفرد عن السلطة فإن نظر الفرد إلى السلطة على أنها مطلقة فهذه الخاصية تحدد درجة القبول أوالرفض للأشخاص بناء على اتفاقهم مع الفرد بصورة مطلقة أو اختلافهم معه، وكذلك فإن الفرد في رفضه لمعتقد معين لا يتفق مع مفهومه عن السلطة فإنه يرفض أيضاً الشخص بسبب ما يعتقده. وكذلك فإنه يقبل معتقداً معيناً وفي نفس الوقت يتقبل الأشخاص الذين يعتقدونه لا لشيء إلا لأنه متفق مع ما يعتقده الفرد.

خ- المنطقة الهامشية:

هي تلك المعتقدات التي نقبلها لأنها تشتق من مصدر موثوق به ولا تأتى من خلال الخبرة المباشرة، فمثلاً توجد معتقدات مؤيدة لتحديد النسل وكذلك معتقدات مناهضة له، هذان نوعان من المعتقدات الهامشية لأنها مشتقان من المحتوى الشكلي لمعتقدات الفرد عن الدين أو عن كتاب أو مجلة، أما معتقدات الفرد عن الدين فهي تقع في المنطقة الوسطى، أما العلاقة بين معتقدات المنطقة الوسطى والهامشية فإن الخبرة مشتقة من الأولى وبناءً عليه فإنه من خلال معرفتنا بمعتقدات المنطقة الوسطى لأي فرد يمكن التنبؤ بآلاف المعتقدات *(Rokeach, 1960, 120-151)*

٣- التنظيم المعرفي من منظور البعد الزمني:

يُمثل هذا البعد معتقدات الفرد عن الماضي والحاضر والمستقبل والطريقة التي يرتبط بها كل منهما بالآخر. ومن السهل تصور اختلاف الامتداد الزمني من حيث الضيق والاتساع، فالامتداد الزمني المتسع هو النظام الذي يدرك الفرد فيه اتصالاً بين الماضي والحاضر والمستقبل، ويُدرك العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة ومساهمة كل عنصر في صنع العنصر الآخر حيث إن الحاضر انعكاس للماضي وهو تمهيد للمستقبل.أما الامتداد الزمني الضيق فهو النظام الذي يؤكد فيه الفرد على حقبة زمنية معينة يتشبث بها دون تقدير لقيمة الاتصال. ويمكن الاستدلال على ما يتصف به الامتداد الزمني للفرد من اتساع أو ضيق في نشاطه وأحاديثه اليومية، حيث يرى أصحاب الامتداد الزمني الضيق أن الزمن يزخر بالتعاسة وأن الأمل في المستقبل، وأنه لا سبيل إلى تحقيق التقدم إلا بالعودة إلى الماضي المجيد (عبد العال عجوه، ١٩٨٦، ٣٣- ٣٤).

2/2 اضطراب الهُوية والدوجماتية:

من خلال العرض السابق لمفهوم الهُوية ونظرياتها واضطرابها اتضح أن أكثر الخصائص تكراراً في تعريفات الهُوية هي الإحساس بالاستمرارية والإحساس بالتماثل والإحساس بالفردية (أبو بكر مرسي، ١٩٩٧، *Erikson, E., 1980, 1989; Goldenson, R, 1984; Scroggser, J., 1985; Reber, A., 1995*). ومن ثم يمكن الاستنتاج أن الأفراد مضطربي الهُوية يعانون من ضعف الإحساس بالاستمرارية والتماثل والفردية.

ومن جهة آخرى افترض روكيتش (١٩٦٠) أن الخاصية الأساسية التي تحدد المدى الذي يكون فيه نظام المعتقدات مغلقاً أو مفتوحاً هي القدرة على تقييم المعلومات والعمل على أساس وقائع الموقف الموضوعية الحقيقية وغير المتأثرة بالعوامل والضغوط، فكلما كان نظام المعتقدات أكثر انفتاحاً كان سلوك الفرد وتقييمه للمعلومات يتم بشكل مستقل وطبقاً لمتطلبات الموقف، وكان الفرد محكوماً أكثر في سلوكه بالقوى الداخلية (الذاتية) والمنطقية وبالتالي تزداد قدرته على مقاومة الضغوط الناشئة من المصادر الخارجية التي تهدف إلى توجيه سلوكه والنظر إلى الأمور والاعتقاد فيها وفقاً لرغباته. وعلى العكس من ذلك فكلما كان نظام المعتقدات أكثر انغلاقاً كان من الصعب على الفرد أن يميز بين المعلومات التي يؤمن بها والمعلومات التي تفرضها السلطة الخارجية، وبالتالي تقل حريته في تقييمها والتصرف طبقاً لمتطلبات الموقف ويقرر" روكيتش" أن الفرد الأكثر انفتاحاً يرى العالم كمكان للصداقة وهو أكثر حرية ومقاومة للضغوط، كما يعتمد على السلطة فقط في حالة صحة المعرفة ودقتها واتساقها مع المعلومات عن العالم، فالسلطة التي تعطيه معلومات تتعارض مع ما لديه من معلومات سوف يُحكم عليها بعدم الثقة ويستبدل بها سلطة جديرة بالثقة تخضع للاختبار والفحص.

٣- التوكيدية:

تعتبر التوكيدية من أهم الخصائص بالنسبة لشخصية الفرد، فالتوكيدية تعتبر بمثابة النتاج السلوكي للتفاعل بين الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية في شخصية الفرد، ومن جهة أخرى علاقاته مع الآخرين المحيطين به، بحيث يصبح قادراً على إدراك حقوقه وواجباته، ومن ثم يصبح على قدر كبير من الرضا عن الذات، الذي هو أهم محاور التوافق النفسي للفرد (رضا كردي، ١٩٩٦: ٣).

ويعرف طريف شوقي التوكيدية (١٩٩٨) بأنها مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة ذات فاعلية نسبية تتضمن التغيرات الإيجابية للفرد (تقدير– ثناء) أو السلبية (غضب– احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على اتيان مالا يرغبه، أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة بالبدء أو الاستمرار فيه، أو إنهاء التفاعلات

الاجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين أو الاعتداء عليهم. كما يعرفها ولمان *(Wolman, B., 1977)* على أنها كل المتغيرات التي يُتفق عليها اجتماعياً للحقوق الشخصية، مثل رفض الطلبات غير المعقولة والتعبير عن المشاعر الشخصية كالفرح والغضب. أما برون *(Bruno, A., 1986)* فقد عرفها بأنها ميزة سلوكية تتصف بالسلوك الاجتماعي للدفاع عن الحق والحصول على هدف.

بينما يعرف عادل عبدالفتاح (١٩٩٦) التوكيدية بأنها الثقة بالنفس والتي تعني أن يكون لديك موقف إيجابي تجاه نفسك وتجاه الآخرين. وعرفت سامية القطان (١٩٨٦) التوكيدية بأنها الواجهة الأمامية التعبيرية عن اتزان الفرد الانفعالي على نحو ما يتبدى في ايجابية علاقاته، ومن ثم فالتوكيدية هي تعبير الفرد عن تلقائية في العلاقات العامة مع الآخرين أقوالاً في أسئلة و أجوبة، وفي حركات تعبيرية وإيماءات في أفعال وتصرفات دون تعارض مع المعايير والاتجاهات السائدة وبدون اضرار غير مشروع بالآخرين أو بالذات.

وقدم كوتلر *(Cotlor, A., 1976)* تعريفاً للتوكيدية بقوله إن الشخص التوكيدي يستطيع أن يعبر باللفظ وبغير اللفظ عن مشاعر وعواطف وأفكار موجبة وسالبة ويستطيع اتخاذ القرار، ويتمتع بحرية الاختيار في الحياة، كما أنه يُمكّنه من إقامة علاقات اجتماعية محكمة وقوية، ويقي نفسه من أن يكون ضحية أو أن يستغله الآخرون، كما يستطيع إشباع حاجاته الشخصية بنجاج.

وتعرف نادية عبدالقادر (١٩٩٢) التوكيدية بأنها محصلة لعدد من السلوكيات النابعة من التزام الإنسان بولائه لذاته واحترامه لها بحيث يتحرى قيمه ومعايره ومبادئه الذاتية، ويكون على مستوى مناسب من الجرأة والشجاعة الأدبية، وعلى نحو يمكنه من مغالبة الحياة، وخوض الموضوعات الجديدة دون خوف من توقعات مسبقة أو خبرات سابقة ويتمثل السلوك التوكيدي في حياة الإنسان في صور وأشكال متعددة، كاتخاذ القرارات الواجبة والمناسبة بطريقة ايجابية، وحل المشكلات الحياتية المختلفة بحكمة واقتدار، ومواجهة الإنسان للمواقف الصعبة أو الشدائد على اختلاف أنواعها وأشكالها والتصدي لها بثقة وتقبل وصبر، بحيث يتم ذلك في إطار التزام كامل بالواجبات والحقوق تجاه الذات والغير معاً.

وأكد سولتير (١٩٤٩) أن التوكيدية سمة معممة بشكل واسع، فقد أشار إلى أن الأفراد اللاتوكيديين تنمو لديهم شخصيات كفية "*Inhibitory Personalities*" تكتسب من خلال تاريخ التشريط الكلاسيكي في وجود الآخرين، ومن الطبيعي تبعاً لذلك أن ينزع الأفراد نحو السلوكيات الاستثارية "*Excitatory behaviors*" ولكن هذه السلوكيات قد يكون تم معاقبة الفرد عليها وأصبحت منكفة، فإذا تم عقاب العديد من السلوكيات الاجتماعية سوف ينشأ لدى الطفل سمة

الكف *"Trait of inhibition"* التي تميل إلى أن تبقى ثابتة في مرحلة الرشد وتعمم نحو تشكيلة من السلوكيات والمواقف الاجتماعية المختلفة. كماعرف كاتل (١٩٦٥) التوكيدية بأنها سمة ذات أساس وراثي وصنف الناس التوكيديين تحت أنماط الشجاعة والأفراد غير التوكيديين على النقيض. وأوضح أنه على الرغم من أن التوكيدية لا تتعدل عن طريق الأحداث البيئية فإن نقص التوكيدية يميل إلى الاختفاء أوتوماتيكياً مع النضج (طه عبدالعظيم،١٩٩١، ٢٦) .

وذهب سيجر *(Sieger, 1986)* إلى أن السلوك التوكيدي*"Assertive Behavior"* ينطوي على تأكيد حق الفرد والوقوف بثبات في أي محاولة للنيل منه، وليس ذلك فقط بل حصوله على ما له من حقوق ولا يأخذ ما ليس له حق فيه، كما يستطيع التعبير بجدية عن مشاعره دون إحساس بخوف من الآخرين

يتضح من التعريفات السابقة أنها اتفقت على أن التوكيدية هي: القدرة على التعبير عن الآراء والمشاعر الإيجابية والسلبية بطريقة مقبولة اجتماعيا كما اشتملت جميع التعريفات على القدرة على الدفاع عن الحقوق الخاصة والإصرار على المطالبة بها دون المساس بحقوق الآخرين.

٤/١ أبعاد التوكيدية:

حدد لورر وآخرون (*1981*) أربعة أبعاد لقياس التوكيدية وهي: ١-**التوكيدية الاجتماعية** *"Social Assertiveness"* وتعني قدرة الفرد على بدء و مواصلة، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية بسهولة، **٢- الدفاع عن الحقوق** *"Defense of Rights"* ويعكس هذا البعد قدرة الفرد على المطالبة بحقوقه ورفض الطلبات غير المعقولة، **٣- التوجيهية** *"Directiveness"* وتعني قدرة الفرد على القيادة والتوجيه والتأثير على الآخرين، ٤- الاستقلالية *"Independence"* وتعني قدرة الفرد على مقاومة الضغوط التي يحاول الآخرون فرضها عليه، والقدرة على إبداء رأي الفرد ومعتقداته (*Lorr,M& et al, 1981, 153*).

كما أشار محمود الأرضي (١٩٨٥) إلى أن للتوكيدية عدة أبعاد وهي:

الرفض والتعبير عن المشاعر الموجبة، والمبادلة في الاتصالات الاجتماعية، والاستجابة للنقد، والتوكيد في مواقف الخدمات، الثقة بالذات في مواقف العلاقات الشخصية، والتعبير عن المشاعر السالبة و التفاعل في المواقف الاجتماعية.

وتضيف سامية القطان (١٩٨٦) أن للتوكيدية ثلاثة مستويات متباينة، وقدمت وصفاً لخصائص السلوك التوكيدي ضمن هذه المستويات، فإن السلوك مرتفع التوكيدية (المستوى الأول) يتميز بالشعور بالثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة أي مواقف خارجية يتعرض لها الشخص، والقدرة على الدفاع عن النفس والحقوق المشروعة، والقدرة على بدء الحديث مع الأغراب، والدفاع المنطقي

عن وجهة النظر التي يتبناها الفرد، والقدرة على المشاركة الإيجابية في الحديث والحوار والأنشطة الفنية والاجتماعية. وأن السلوك متوسط التوكيدية (المستوى الثانى) يتميز بالشعور بعض الشيء بالثقة بالنفس، وقدرة تبدو أحياناً في مواجهة المواقف الخارجية، وقدرة الدفاع عن النفس ووجهات النظر في بعض الأحيان أو في بعض المواقف، والقدرة أحياناً على بدء الحديث، والمشاركة المتوسطة الإيجابية في الأنشطة الفنية والاجتماعية. وأخيراً إن السلوك اللاتوكيدي (المستوى الثالث) يتميز بانعدام الثقة في النفس،وعدم القدرة على مواجهة أي مواقف خارجية يتعرض لها الشخص، وعدم القدرة على الدفاع عن النفس وعن الحقوق المشروعة، والخجل والتردد في بدء الحديث مع الآخرين، وعدم القدرة على الدفاع عن وجهة النظر أو حتى التعبير عنها والانزواء وعدم المشاركة في أي حوار أو أنشطة فنية أو اجتماعية.

٢/٤ مكونات السلوك التوكيدي:

يتكون السلوك التوكيدي من جانبين رئيسيين هما: (المكونات غير اللفظية والمكونات اللفظية).

المكونات غير اللفظية للتوكيد وتنقسم إلى قسمين:

أ- مظاهر سلوكية داخلية: مثل العمليات الفسيولوجية كالنبض وضغط الدم وتقلصات المعدة

ب- مظاهر سلوكية خارجية: مثل التقاء العيون والإبتسامة مدة الإستجابة وكمون الإستجابة وإرتباك الكلام والصمت والتوقف ووضع الجسم والتعبيرات الوجهية ومعدل سرعة الكلام.

المكونات اللفظية للتوكيد: -

وفيه يعتمد الباحثون على أسلوب التقدير الذاتي وبوجه خاص على المقاييس النسبية لقياس المكونات اللفظية للتوكيد وذلك من خلال معدل إصدار الشخص للاستجابة التوكيدية في مواقف متنوعة واجهها أو يتخيل نفسه في مواجهتها، أو يحتاج بديلا من بين بدائل يعبر أحدها عن الاستجابة التوكيدية والآخر عن الاستجابة العدوانية الناتج عن الاستجابة الخضوعية (طريف شوقي، ١٩٨٨، ٧٠).

ويذكر أحمد فتحي (١٩٩٧) أن صاحب السلوك التوكيدي اللفظي يشارك الآخرين في الحديث والمناقشة والجدال مع التعبير الملائم عن المشاعر، كما أنه يتحدث بشكل صريح موضحاً موافقته أو عدم موافقته، مع قدرته على الحديث عن الذات، وذكر الأخطاء. وأشار لازراوس *(Lazarus, A., 1973)* إلى أن السلوك التوكيدي يتكون من أربع استجابات هي القدرة على قول

لا، و القدرة على فعل الطلبات، والقدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة، والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء المحادثات.

وأشارت ألين*(Allen, M., 1983)* إلى وجود مكون معرفي ومكون وجداني للسلوك التوكيدي، ويتناول المكون المعرفي العمليات العقلية التي تحدث داخل الشخص، فالأشخاص غير التوكيديين قد يتحدثون إلى أنفسهم حديثاً داخلياً غير توكيدي مستخدمين وصف الذات السلبي، ولا يمكنهم التحدث أو مواجهة الآخرين مما يصيبهم بمشاعر الإحباط والقلق، بينما الشخص التوكيدي لديه صورة ايجابية للذات تعطيه مزيداً من الثقة بالنفس. أما المكون الوجداني للسلوك التوكيدي فيتضمن المشاعر المعبر عنها مثل نغمة الصوت، وحجم الصوت، وهل هو مناسب للموقف الذي يتعامل معه الفرد أم لا.

شكل (١)

مكونات التوكيدية

١- المكون اللفظي:
- كلمات.
- التحدث في المواقف المختلفة.
- مبادرة بالتفاعلات.
- مدح الآخرين.
- الدفاع عن الحقوق.
- التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية.

٢- المكون غير اللفظي:
- مكونات سلوكية داخلية: عمليات فسيولوجية، نبض، وضغط دم، وتقلصات المعدة.
- مكونات سلوكية خارجية: التقاء العيون، وتجنب النظر للآخرين، والابتسام، وشدة الصوت.

٣- المكون المعرفي:
- عمليات عقلية: تنعكس في السلوك الخارجي للفرد.
- محادثات داخلية تتناول:

(رباب إسماعيل، ٢٠٠٦، ٦١)

٣/٤ خصائص الشخصية التوكيدية:

هناك خصائص تميز الشخص التوكيدي أهمها أنه يمكنه التعبير عن كل المشاعر الموجبة والسالبة بطريقة لفظية وغير لفظية، ويمكنه التعبير عن الأفكار والانفعالات بشكل مناسب كما يستطيع اتخاذ القرارات والإختيارات الحرة في الحياة، ويستطيع بناء علاقات بينشخصية وثيقة وبطريقة مريحة، وحماية ذاته من أن يكون فريسة وأن يستغل عن طريق الآخرين (*Virginia, B., 1976: 168*).

وحدد "طريف شوقي" ملامح الشخصية التوكيدية والشخصية غير التوكيدية حيث يذكر أن من أهم خصائص الشخصية التوكيدية ما يلي: يعبر عن رأيه عندما يختلف مع الآخرين، يعتذر علناً عن أخطائه، يعلق على متحدث عام، يشكر من يقدم له خدمة، يعبر عن غضبه بطريقة لائقة، يبدأ حديثاً مع شخص غريب، يبادر بإنهاء مقابلة، يعرف قدر نفسه، أقل توتراً و يتحدث بصوت واضح، يطلب تفسيرات من الآخرين، يتقبل النقد ولكنه لا يقبله بالضرورة، يعاتب الآخرين إذا اقتضى الأمر، يتمسك برأيه الصائب، يعترض على التحيز ضده، يصعب انتهاك حقوقه، يوجه النقد حين يستدعي الأمر ذلك، يرفض ما لا يقتنع به، يشكو من خدمة سيئة. أما خصائص الشخصية غير التوكيدية فهي كما يلي: قلما يختلف مع الآخرين، يعجز عن الاعتذار العلني،

يحتفظ برأيه لنفسه، يخجل أن يشكر من يقدم له خدمة، يتنازل عن رأيه الصحيح، يكتم غضبه في نفسه، يصعب عليه إنهاء مقابلة، يسكت عندما يُساء إليه، متوتر ويتحدث بصوت منخفض، لا يطلب تفسيرات، لا يحب أن ينقد، يتجنب الثناء على الآخرين، حقوقه منتهكه، يمتنع عن توجيه النقد، يقبل مالا يقتنع به، يسهل استغلاله، يسكت عندما يساء إليه (طريف شوقي، ١٩٩٨، ٨)

وأكد بعض هذه الخصائص فنسترهايم وبير *(Fensterheim, H. & Baer, J., 1979; 20)* حيث ذكروا أن هناك خصائص تميز الشخص التوكيدي منها أن هذا الشخص يشعر بحرية وتلقائية في أن يكشف عن ذاته، ويعبر عنها في حرية ووضوح ويتضح هذ بشكل ضمني من خلال تصرفاته أو من خلال كلامه حيث نجده ينطق بعبارة "هذا أنا" "هذا ما أفكر فيه" "هذا ما أرضاه". كما تستطيع الشخصية التوكيدية أن تتواصل بشكل مباشر وصادق وأمين مع الآخرين من أفراد العائلة، والأصدقاء، والغرباء. كما أن الشخصية التوكيدية تسعى دائماً في سبيل تحقيق ما تريد فنجده يحاول أن يجعل الأشياء تحدث على النحو الذي يريده أي أنه يستطيع أن يتحكم في الأمور والأحداث التي تواجهه. ومن أهم خصائص الشخص التوكيدي أنه يتصرف على النحو الذي يجعله يحترم نفسه بحيث يدرك أنه يستطيع أن يحقق أقصى أهدافه دائماً بل ويغير واقعه ويبذل أقصى جهده للوصول إلى غاياته، وسواء حقق ما يريد أو لم يحقق فهو يظل على احترامه لذاته.

٤/٤ علاقة التوكيدية ببعض المتغيرات النفسية:

أ- التوكيدية والعدوان *Assertiveness & Aggression*:

تختلف التوكيدية عن العدوان فقد ذكر أندرسون *(Anderson, C., 2002)* أن التوكيدية تتمثل في التمسك بالحق والتعبير عن الرأي ايجابياً أو سلبياً، بصراحة وبدون عدوان. إلا أن هناك من اعتبر العدوانية بعداً أساسياً من أبعاد التوكيدية من أمثال هؤلاء ولمان *(Wolman, B., 1989)* الذي يعرف السوك التوكيدي بأنه السلوك العدواني الذي يتعلمه الشخص ليستخدمه ضد القلق في المواقف التي يشعر الشخص فيها أنه خائف أو يخدع كطرق لتخفيف القلق الذي يكون متعارضاً ومتناقضاً مع الاستجابة التوكيدية.

وفي هذا الصدد يذكر عبد الرحمن يس (١٩٨٩) أنه يوجد تيار آخر يرى أن العدوانية التي تعتبر من أبعاد التوكيدية يجب أن تكون عدوانية سوية، ومن أصحاب هذا التيار لازاروس *(Lazarus, 1971)* ولينز وأدمز *(Lanz & Adms, 1978)* وكولتير *(Colter, 1976)* ،

ووتيلي وفلورز *(Whyitelly & Flowars, 1978)* ومخيمر (١٩٨١) وسامية القطان (١٩٨٧)، وهؤلاء قد نظروا إلى الشخص التوكيدي على أنه قادر على أخذ حقوقه دون المساس بحقوق الآخرين، مما يعني أن تكون العدوانية من خصائص السلوك التوكيدي، باعتبارها عدوانية سوية، يحافظ بها الفرد على حقوقه دون المساس بحقوق الآخرين.

ب– التوكيدية وتحقيق الذات *Assertiveness & Self Actualization*:

أوضح برونو *(Bruno, A., 1986)* أن التوكيدية وتحقيق الذات مصطلحان بينهما صفات مشتركة فكل منهما عملية مستمرة وليست نهاية مرحلة، فمن المناسب أن تقول الأشخاص الذين يحققون ذواتهم ويؤكدونها، ولا يجب أن نقول الأشخاص الذين حققوا ذواتهم وأكدوها. وأيضاً من المميزات التي ذكر "ماسلو" أنها تميز الأشخاص الذين يحققون ذواتهم تزايد العفوية والتلقائية، وهذا ينطبق على الأشخاص المؤكدين لذواتهم حيث يعرف لورانس *"Lawrence"* السلوك التوكيدي بأنه التلقائي في التعبير عن المشاعر والانفعالات، غير أن هذا لا يعني أن مفهوم التوكيدية وتحقيق الذات مترادفان ولكن بينهما علاقة موجبة ومرتفعة.

وكذلك تعامل ريمينياه وآخرون *(Rmaniah, H., et al, 1985)* مع مفهوم تحقيق الذات كمفهوم يختلف عن التوكيدية وذلك عند مقارنة الأفراد ذوي السلوك التوكيدي المرتفع مع الأفراد ذوي السلوك التوكيدي المنخفض في قيمة تحقيق الذات. ويمكن القول إن الفرق بين مفهوم تحقيق الذات ومفهوم التوكيدية يكمن في أن التوكيدية تُعد أحد وسائل تحقيق الذات، وأن العلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل أو الوسيلة بالغاية.

ج– التوكيدية وتأكيد الذات *Assertiveness & Self Assurance*:

يتفق كل من محمود الأرضي (١٩٨٥) والسعيد غازي (١٩٨٨) على أن مفهوم التوكيدية وتأكيد الذات يختلف كل منهما عن الآخر، فبينما يقتصر مفهوم التوكيدية على مجال العلاقات الاجتماعية بما يجعلها تختلف وتضيق كثيراً عن مفهوم تأكيد الذات الذي يتخطى حدود العلاقات الشخصية ليغطي كل مجالات الحياة. كما أن التوكيدية تعمل على تخفيض القلق لدى الأفراد والناشيء من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وذلك يكون جزئياً أو كلياً. بينما الفرد الذي يسعى إلى تأكيد ذاته كثيراً ما يكون سلوكه مصحوباً بالقلق الدافع نحو الإنجاز.

ويرى أحمد مختار نجم (١٩٩٠) أن التوكيدية هي ممارسة الفرد التلقائية في حدود المعايير الاجتماعية، لذا فهي سلوك اجتماعي مقبول، ومن ثم فإن التوكيدية تقتصر على مجال العلاقات الاجتماعية ولا تضم مجالات الحياة كتصرفات الفرد وإنجازاته الفردية، فهذه الإنجازات رغم أهميتها للفرد والمجتمع بعيدة عن مجال العلاقات الاجتماعية العامة.

د- التوكيدية والإيجابية:

يعرف محمود الأرضي (١٩٨٥) الإيجابية بأنها القدرة على المواجهة، والتغلب على المشكلات وحلها، والشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين. وتوضح سامية القطان (١٩٨٦) ثلاثة مستويات للإيجابية: فعند الذروة تكون الإيجابية الخلاقة التي تلد كل جديد فتتيح للإنسانية تقدمها وتطورها ومثل هذا المستوى ينطوي على دافعية قوية تبلغ بصاحبها حدود التحدي للصعاب والمخاطرة، يأتي بعد ذلك المستوى الثاني للإيجابية حيث هي قدرة الفرد على اتخاذ القرار، أو المضي به إلى حيز التنفيذ وتحمل المسئولية التي تترتب عليه، وفي أدنى مستوى الإيجابية يكون التوازن الذي يعنى خفض التوتر والاعتدال.

ويشير حسام عبد العزيز (٢٠٠١) إلى أن الإيجابية تشير إلى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على المبادأة، واختيار السلوك التوكيدي، وتحمل نتائج اختياره، وأن الإيجابية أساس لا غنى عنه في التوكيد، فلا يوجد شخص توكيدي وليس بإيجابي والعكس صحيح، فالإيجابية والتوكيدية مفهومان مترادفان أو هما على الأقل يتداخلان بحيث يصعب التمييز بينهما، وبوجه عام يمكن اعتبار أن الإيجابية هي القوة التي تدفع إلى التوكيدية.

هـ- التوكيدية وتقدير الذات:

يوضح يسري مصطفى (٢٠٠٠) أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدرتهم، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم، حيث يعتقدون أنهم فاشلون وغير جذابيين. ومن خلال تقدير الذات يكون الفرد قادرا على توكيد نفسه في الفكر والسلوك والمواقف (محمد ابراهيم عيد،٢٠٠١، ٢٦٣). ويشير على السيد (١٩٩٤) إلى أن الأشخاص الذين يشيع لديهم الخجل يظهر لديهم نقص تقدير الذات، وكذلك نقص السلوك التوكيدي.

ويستنتج من ذلك أن هناك علاقة بين التوكيدية وتقدير الفرد لذاته، حيث أن مستوى التوكيدية يرتكز على تقدير الفرد لذاته، ورضاه عن نفسه، وقدراته، مما تدفعه للمزيد من النجاح والثقة بالذات، والأهمية في الحياة.

و- التوكيدية وفاعلية الذات:

يرى ويب *(Weeb, M., 1987)* أن فاعلية الذات تؤثر في الثقة بالنفس، مما يجعل الفرد يتصرف بتوكيدية، ويشير رفعت محمود (١٩٩٨) إلى أن فاعلية الذات تؤدي إلى الثقة بالنفس.

ويوضح طريف شوقي (٢٠٠٣) أن منخفضي التوكيدية قيموا أنفسهم على أنهم أقل قدرة على اصدار السلوك بفاعلية، أي أن الاعتقاد بالكفاءة الذاتية (الفاعلية الذاتية) ضروري للتصرف بتوكيدية.

يتضح مما سبق أن فاعلية الذات تشير إلى قوة اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقوم بنجاح بالسلوك المطلوب، والتصرف بفاعلية لتحقيق النتائج المرغوب فيها عن طريق الجهود الشخصية، ولهذا تتضح أهمية فاعلية الذات للتصرف بتوكيدية.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

في هذا الفصل سوف تتناول الباحثة الدراسات السابقة وفقا لثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: دراسات تناولت الهوية مع متغيرات الذات الخاصة بالدراسة الحالية وهي (مفهوم الذات– تقدير الذات– فاعلية الذات).

المحور الثاني: دراسات تناولت الهوية مع سمات الشخصية الخاصة بالدراسة الحالية وهي (القلق– التوكيدية– الدوجماتية).

المحور الثالث: دراسات تناولت الهوية في المرحلة الجامعية.

وفيما يلي تفصيل لهذه المحاور:

أولاً: دراسات تناولت الهوية مع (مفهوم الذات- تقدير الذات- فاعلية الذات) ومن هذه الدراسة ما يلي:

١. دراسة مينو (١٩٨٧) **Meno, H.**

بعنوان "دراسة لحالات الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات والاعتمادية في المراهقة"، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين حالات الهوية ومفهوم الذات والاعتمادية في المراهقة، وبلغت عينة الدراسة (١٨٨) فتاة من معهد التمريض، وطبقت الدراسة مقياس وليمام فيتس*(Fitts, W, 1965)* لقياس مفهوم الذات، مقياس الاعتمادية، ومقياس لهوية الانا وأوضحت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين حالات الهوية ومفهوم الذات لصالح ذوي الحالات العليا للهوية كما يوجد ارتباط ايجابي بين تكوين الهوية وإحساس المراهق بالاستمرارية بين الماضي والحاضر.

٢. دراسة عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠)

بعنوان "هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملة الوالدية لدى طلاب الجامعة " وهدفت الدراسة إلى دراسة هوية الأنا وعلاقتها بالقلق وتقدير الذات والمعاملة الوالدية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات للصغار والكبار– و اختبار حالة وسمة القلق للكبار– وقائمة المعاملات الوالدية– واستبيان (إريكسون) لمراحل النمو النفسي الاجتماعي. ومن أهم نتائج الدراسة أنه توجد فروق داله إحصائياً بين الفرقة الرابعة والفرقة الأولى في رتب الهوية لصالح طلاب الفرقة الرابعة،

ولم توجد فروق بين الجنسين في رتب الهوية، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين رتب الهوية وتقدير الذات، وسالبة بين رتب الهوية والقلق.

٣ دراسة ديلاس وجيرنجان (١٩٩٠) **Dellas, M. & Jernigan, L.**

بعنوان "خصائص الشخصية المؤثرة وعلاقتها بتكوين الهوية لدى طلاب الجامعة" وهدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص الشخصية المرتبطة بتكوين الهوية في المجالات المهنية والدينية والسياسية. وتكونت العينة من (١٤٤) من طلاب الجامعة (٥٩ ذكراً، ٨٥ أنثى) تتراوح أعمارهم بن (١٨-٣٢) عاماً. طبق عليهم استبيان رتبة الهوية لديلاس لقياس رتب الهوية في المجالات المهنية والدينية والسياسية، واستبيانا لتقييم الخصائص الشخصية. ومن أهم نتائج الدراسة أن الطلاب محققي ومنغلقي الهوية المهنية يتصفون بتقدير ذات مرتفع وتحكم أكبر في كل من التعبير الاندفاعي والتمسك بالتقاليد في الآراء الدينية. كما يتصف الطلاب مشتتو الهوية المهنية بانخفاض مستوى التعبير مقارنتة بالطلاب محققي ومنغلقي الهوية المهنية. ويتصف الطلاب معلقو الهوية الدينية بارتفاع مستوى الاستقلال والقلق وذلك بخلاف الطلاب منغلقي الهوية الدينية. ويتصف الطلاب محققو ومعلقو الهوية السياسية بارتفاع مستوى اندماجهم في التفكير المجرد، وفاعلية الذات وذلك بخلاف الطلاب منغلقي الهوية.

٤. دراسة عادل عبدالله (١٩٩١):

بعنوان "دراسة مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات لدى عينة مكونة من (٢٣٥) طالباً وطالبة من جامعة الزقازيق وفقاً لأساليبهم في مواجهة أزمة الهوية، واستخدم الباحث مقياس جامعة تكساس لتقدير الذات للمراهقين والراشدين "TSBI" إعداد هيلرتيش وستاب وايرفن (Helmreich, Stapp & Ervin)، ومقياس رتب الهوية إعداد جمس مارشيا Marcia, G، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً في تقدير الذات بين افراد العينة وفقاً لاختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية لصالح الطلاب كما أثبتت الدراسة وجود تفاعل دال بين الجنس وأساليب مواجهة أزمة الهوية على درجة الأفراد في تقدير الذات.

٥ دراسة بلوستين وبالادينو (١٩٩١) **Blustein, D. & Palladino, D.**

بعنوان "الذات والهوية في المراهقة المتأخرة". هدفت الدراسةإلى تحديد العلاقة بين مستوى مفهوم الذات وعملية تكوين الهوية في مرحلة المراهقة المتأخرة. وتكونت العينة من (٥٤) طالباً وطالبة بالجامعة متوسط أعمارهم (١٨-١٩) عاماً. طبق عليهم مقياس عدم استقرار الهدف ومقياس التفوق لتقييم مفهوم الذات، كما طبق عليهم النسخة المقننة للمقياس الموضوعي لرتبة هوية

الأنا لتقييم رتب الهوية في المجالين الأيديولوجي والخاص بالعلاقات بين الأشخاص. وأوضحت النتائج أن رتبة تحقيق الهوية ترتبط ايجابياً بكل من توجيه الهدف والاعتماد على وسائل أقل مبالغة في التعبير عن الذات بينما يرتبط التعبير المبالغ فيه عن الذات طردياً مع رتبة الانغلاق وعكسياً مع رتبة التشتت.

٦. دراسة اني وآخرون (١٩٩٤) **Anne, W. et al.**

بعنوان: "النمو المهني للمراهقين: العلاقة بين مفهوم الذات وحالات الهوية"، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين النمو المهني للمراهق ومفهوم الذات وتكوين الهوية لدى المراهق، وافترضت الدراسة وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة في مفهوم الذات وحالات هوية الانا كموجه للنمو المهني، وبلغت عينة الدراسة (١٣٤) مراهق من الصف التاسع، و(١٣٤) مراهقة من الصف الثاني عشر، وكانت أدوات الدراسة هي مقياس موضوعي لحالات هوية الانا، واستبيان للنمو المهني للمراهقين ومقياس للقرار المهني، ومقياس تصور الذات، وأظهرت النتائج أن هوية الأنا منبئ قوى للنمو المهني لدى المراهقين أكثر من مفهوم الذات، كما أوضحت النتائج أن المراهق مشتت الهوية اقل فهماً لذاته من المراهق في ذوي الرتب العليا للهوية.

٧. دراسة ايريني (١٩٩٥) **Irene, G.**

بعنوان "دور الهوية في سرعة اتخاذ القرار وفاعلية الذات"، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الهوية والنوع (ذكر، أنثى) على كل من فاعلية الذات وسرعة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة وهم (١٣٤) إناث، (٤٤) ذكور ، وتم تطبيق النسخة المطولة للمقياس الموضوعي لهوية الذات "Bennan & Adms, 1986" ومقياس (Sanbord 1950) لقياس درجة فاعلية الذات على عينة الدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين دور الجنس وصنع القرار، وأكدت الدراسة على دور الإحساس بالهوية في تنمية فاعلية الذات وزيادة القدرة على اتخاذ القرار.

٨. دراسة بجورن ولينا (١٩٩٦) **Bjorn, L. & Lena, A.**

بعنوان "مفهوم الذات مطلب للحياة وتنمية الهوية في مرحلة المراهقة"، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى ارتباط مفهوم الذات بنمو الهوية بشكل ايجابي وتكونت العينة من (٤٤) طالباً جامعياً وتم تطبيق النسخة المقننة للمقياس الموضوعي الموسع لرتب هوية الأنا *(Bennion & Adams, 1986)* (EOMEIS- 2) ومقياس آخر لمفهوم الذات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الذات الايجابي يرتبط بشكل موجب بإنجاز الهوية، كما أثبتت الدراسات أن مفهوم الذات الجسمية، ومفهوم الذات الأسرية، والاجتماعية، ونقد الذات متغيرات منبئة بإنجاز الهوية أو اضطرابها .

٩. دراسة ولين (٢٠٠١) Wallen, V.

بعنوان "الهوية العرقية وتقدير الذات والمتغيرات الأكاديمية في الجيل الثاني لمهاجري جامايكا"، وهدفت الدراسة إلى استكشاف طبيعة الهوية العرقية للمهاجرين من جامايكا إلى الولايات المتحدة وقامت الدراسة بتحديد تأثير الهوية العرقية على متغيرات الدراسة الأخرى وهي "تقدير الذات وبعض المتغيرات الأكاديمية" وهدفت أيضاً الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الوضع الاقتصادي للأسرة ومستوى تعليم الآباء على تكوين الهوية العرقية عند الأبناء، وتم اختيار عينة مكونة من (١٥١) من مهاجري جامايكا الجيل الثاني، وتوصلت إلى أن الوضع الاقتصادي ومستوى تعليم الآباء لم يلعب دوراً مهماً في الاحتفاظ بالهوية الجامايكية وكذلك لم تكن الهوية العرقية منبئة بالمتغيرات الأكاديمية الموجبة، بينما توصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات لدى المفحوصين الذين لديهم هوية جامايكية (الهوية القومية) يكون مرتفعاً عن نظائرهم، كما أثبتت الدراسة أنه كلما زاد التناقض بين الشباب وآبائهم في درجة الاحتفاظ بالهوية القومية كلما قل تقدير الذات لدى هؤلاء الشباب.

١٠. دراسة بانيستير(٢٠٠١) Bannister, T.

بعنوان "علاقة فاعلية الذات بالوقت الذي يتم قضاؤه في هوية الذات والمناخ الأسري" وكان من ضمن أهداف هذه الدراسة تقييم ما إذا كانت فاعلية الذات تلعب دوراً وسيطاً بين الوقت الذي يتم قضاؤه في العمل وصراع أو تناقض هوية الذات وعلاقة كل منهما بالمناخ الأسري، وتم استخدام استبيانات التقرير الذاتي لتقييم ثلاثة مجالات منفصلة لفاعلية الذات واستبيان أسلوب الهوية (التنقيح الثالث) *(Berzonsky, 1997)* لتحديد وضع هوية الأنا، وقد كون المشاركون عينة الدراسة وهم (١٥٤) من الإناث، ومن أهم نتائج هذا البحث أن الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين الوقت المنقضي في العمل ومستوى نضج هوية الأنا، وقد تم التنبؤ بمستوى نضج هوية الأنا من خلال معرفة الفاعلية الأسرية والفاعلية العامة للذات.

١١. دراسة بروكس (٢٠٠٢) Brooks, R.

بعنوان "تاثيرات الهوية والممارسات الوالدية وضبط الدافع والنزوة في استخدام المخدر ومفهوم الذات والاكتئاب لدى المراهقين الأمريكان الأفارقة"، هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين جميع المتغيرات وهي الهوية والممارسات الوالدية وضبط الدافع في استخدام المخدر ومفهوم الذات والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) من المراهقين المشاركين في مهارات برنامج تنمية في بيئة حضرية في الجنوب الشرقي وكان هذا البرنامج يقدم بعد الدراسة للمراهقين وقد تم

جمع البيانات من المراهقين وآبائهم وكانت المعلومات التي تم جمعها من المراهقين تشمل مقاييس للهوية، ومقاييس للممارسات الأبوية ومقياسا لمفهوم الذات، ومقياسا للاكتئاب ومقياسا لضبط النزوة أو التحكم فيها، وتم استخدام الترابطات أو العلاقات المتبادلة لبحث العلاقات بين كل العوامل، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن الهوية المغلقة والمشتتة ترتبط بعلاقة موجبة باستخدام المخدر وعلاقة سالبة مع مفهوم الذات، وكان لمفهوم المراهقين عن الممارسات الأبوية الايجابية علاقة سالبة مع استخدام المخدر بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة بين الوعي العنصري ومفهوم الذات لدى المراهقين.

١٢. دراسة هيثيرتون (٢٠٠٢) **Heatherton, B.**

بعنوان "رتب الهوية كوسيطات لعلاقة الفاعلية الذاتية وتوقع النتائج لتكوين الهدف"، هدفت الدراسة إلى معرفة التأثيرات الوسيطة لتحقيق الهدف وفاعلية الذات وتوقع الناتج واستخدام مقياسا لرتب الهوية ومقياس "تبتون ورثنجتون" *(Tipton & Worthington, 1984)* للفاعلية العامة للذات وآخر لتوقع الناتج، وكانت العينة مكونة من (١٣٧) مراهقاً، وكان من أهم نتائج البحث وجود علاقة متبادلة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وإنجاز الهوية.

١٣. دراسة بريوس (٢٠٠٣).**Bruce, T.**

بعنوان "الخبرة الثقافية والهوية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة"، وهدفت هذه الدراسة إلى بحث كيف أن الخبرة الثقافية والهوية العرقية ترتبطان بتقدير الذات لدى طلاب ما بعد الثانوي، واشتملت العينة على (١٧٧) من الطلاب المسجلين في الجامعة، وتم استخدام مقياس للهوية العرقية وآخر لتقدير الذات، وأوضحت النتائج أن الخبرة الثقافية والهوية العرقية اسهمتا في نمو تقدير الذات الشامل، وكانت الهوية العرقية لها النصيب الأكبر في تقدير الذات وخاصة بالنسبة للبعد الروحي، كما أثبتت الدراسة أن التمييز العنصري الاجتماعي ساهم سلبياً في تقدير الذات.

١٤. دراسة كولباك (٢٠٠٣) **Kolpack, C.**

بعنوان "تأثير مفهوم الذات العنصري والهوية العرقية على المفهوم الذاتي الأكاديمي والإنجاز الدراسي بالمدرسة العالية"، هدفت الدراسة إلى استكشاف الاختلاف في مفهوم الذات لدى طلاب المدرسة العالية فيما يتعلق بالهوية العرقية، وكانت الفرضية الأساسية في هذا البحث أن الهوية العرقية تؤثر على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات، واشتملت العينة على (٢٠٢) طالباً من التعليم العالي، وتم قياس تقدير الذات الشامل والهوية العرقية ومفهوم الذات العنصري باستبيانات أعدها الباحث، ومن أهم نتائج البحث أن لذوي التحصيل الدراسي العالي

هوية عرقية واضحة وتقدير ذات عال ولم تتوصل الدراسة إلى أي تأثير للنوع (ذكر، انثى) على مستوى الهوية العرقية أو مستوى تقدير الذات لديهم.

١٥. دراسة كوليمان (٢٠٠٣).Coleman, W

بعنوان "العلاقة بين النجاح الاكاديمي والفاعلية الذاتية والهوية المدرسية" ، وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين النجاح الدراسي والفاعلية الذاتية والهوية، كما بحثت الدراسة أيضاً كيف كان الطلاب يشعرون حيال مدرسيهم والإداريين، وما الذي يحبونه في المدرسة وكان عدد المشاركين (١٤٤) ذكراً من الأمريكيين الأفارقة يدرسون بالمدرسة الثانوية، وأكمل الطلاب ثالث أدوات وهم استبيان لاستطلاع الرأي ومقياس للفاعلية الذاتية ومقياس للهوية المدرسية وتم تقسيم عينة الدراسة إلى طلاب ناجحين وراسبين بالمناصفة، وأثبتت النتائج أن الطلاب الناجحين لديهم مستوى عال من الفاعلية الذاتية ولديهم أيضاً نضوج في الهوية المدرسية ويميلون إلى حب المدرسين والاداريين، والطلاب الراسبون لديهم مستوى أقل نسبياً من الفاعلية الذاتية والهوية المدرسية.

١٦. دراسة تنسير (٢٠٠٣) .Tencer, G

بعنوان "العلاقة بين التبادل الثقافي بين الشعوب وتقدير الذات والهوية العرقية لدى الأطفال الأمريكيين المكسيكيين"، هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة على الأطفال الأمريكيين المكسيكيين، كما هدفت أيضاً إلى معرفة العلاقات المتبادلة أو الترابطات بين المتغيرات التالية (التبادل الثقافي وتقدير الذات والهوية العرقية والأداء الاكاديمي أو الدراسي)، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨٠) فرداً من طلاب المرحلة الصفية ومن ضمن المقاييس المستخدمة مقياس مفهوم الذات لوصف تسجيلات التقديرات بالنسبة لمتغير تقدير الذات، كما تم قياس متغير الهوية باستبيان للهوية العرقية، وكانت فرضية البحث أن المشاركين الذين لديهم إحساس قوي بالهوية تم التنبؤ لهم بأن يكون لديهم تقدير مرتفع للذات وإحساس قوي بالهوية، ومستوى عال من الأداء الأكاديمي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما أصبح التبادل الثقافي زائداً بالنسبة للفرد كلما انخفض إحساسه بالهوية العرقية وانخفض لديه تقديره لذاته.

١٧. دراسة كريف (٢٠٠٣) .Creagh, K

بعنوان "تأثير الهوية العرقية ونوع الجنس والتلهف الشديد على المستقبل في اتخاذ القرارات وفاعلية الذات بالنسبة للطلاب البيض والطلاب من الأقلية العرقية أو العنصرية"، افترضت هذه الدراسة أن الطلاب البيض سوف يكون لديهم مستويات أعلى من فاعلية الذات في اتخاذ قرار المستقبل العملي، ومستويات أكثر انخفاضا من التلهف أو القلق بخصوص المستقبل ومستوى أدنى من الهوية العرقية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) طالباً من طلاب الجامعة،

ولم تكشف التحليلات عن وجود فروق ذات دلالة في الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار بين الطلاب البيض الأقلية العرقية العنصرية، بينما توصلت النتائج الأخرى للبحث إلى أنه كلما كان لدى الفرد إحساس بالوعي والانتماء والفخر بجماعته العرقية كلما نسب الفرد الظلم والعنصرية إلى قوى خارجية وزادت نسبة الفاعلية، بالإضافة إلى أن الهوية العرقية تعطي قوة في التخطيط المهني ودقة في اتخاذ قرارات المستقبل العملي.

١٨. دراسة شارلز وجولز (٢٠٠٣) **Charles, T. & Jules,** P.

بعنوان "الهوية العنصرية ومفهوم الذات والتقدم الأكاديمي"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الهوية العرقية وكل من تقدير الذات والتحصيل الاكاديمي على عينة من الطلاب الأمريكيين ذوي الأصل الأفريقي، واستخدمت الدراسة مقياس روزنبزج لقياس تقدير الذات ومقياس الهوية العنصرية واعتمد الباحث على درجات المفحوصين في مادة الرياضيات والعلوم لقياس التقدم الاكاديمي وتوصلت النتائج إلى أن الإحساس بالهوية العرقية له تأثير مباشر على تقدير الذات، كما أنه لاتوجد علاقة بين الإنجاز الأكاديمي ودرجة الإحساس بالهوية العرقية.

١٩. دراسة جينا ومايرا (٢٠٠٤) **Jeana, R. & Mayra, H.**

بعنوان "العلاقة بين الهوية وتقدير الذات لدى المراهقين مزدوجي الجنسية "، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الهوية العرقية وتقدير الذات لدى المراهقين مزدوجي الجنسية والمراهقين ذوي الجنسية الواحدة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢٨٢) مراهق ومراهقة من طلاب كلية نظرية مدة الدراسة بها أربع سنوات، واستخدم الباحث مقياسا للهوية العرقية وأعد مقياسا *(Jeana & Mayra 2004)* لقياس تقدير الذات وتوصلت النتائج إلى أن المراهقين ذوي الجنسية الواحدة أكثر تقديراً لذاتهم من المراهقين ذوي الجنسية المزدوجة كما أثبتت النتائج أن تقدير الذات العال يعد متغيرا منبأ بنضج الهوية.

٢٠. دراسة بينتريم (٢٠٠٤) **Bentrim, T.**

بعنوان "استهلاك الكحول لدى طلاب الجامعة: ووضع هوية الأنا وفاعلية الذات الرافضة للشرب"، وهدفت الدراسة إلى بحث تأثيرات رتب هوية الأنا والجنس (ذكر، أنثى)، وفاعلية الذات الرافضة للشرب، وكان عدد الذكور (٦٤) والإناث (١١٤) من طلاب الجامعة، وتم تقسيم الطلاب إلى أربع فئات تبعاً لرتب الهوية الأربعة، وتم الحصول على معلومات عن الآراء عن تناول الكحول وفاعلية الذات الرافضة لشربه والكمية التي يتناولها، وعدد مرات استهلاك الكحول وتم استخدام المقابلة الشخصية للحصول على هذه المعلومات ومقياس مستوى فاعلية الذات الرافضة للشرب ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن الحالة الاجتماعية ومنزلة أو رتبة هوية الأنا تؤثر على

مستوى الفاعلية الذاتية الرافضة للشرب حيث اتضح أن الطلاب الذكور ذوي رتبة الهوية الأقل لديهم مستوى منخفض للفاعلية الذاتية الرافضة للشرب وبالتالي فهم عرضة لإدمان الكحول، أما بالنسبة للإناث فلم يتوصل البحث إلى وجود علاقة بين مستوى الحالة الاجتماعية وكل من رتب الهوية وفاعلية الذات الرافضة للشرب.

٢١. دراسة ريتي (٢٠٠٤) **Rhetty, D.**

بعنوان "العلاقة بين الهوية وأسلوب التعامل الناجح ومفهوم الذات لدى المراهقين"، هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الهوية العنصرية وأسلوب التعامل الناجح ومفهوم الذات لدى المراهقين الأمريكيين الذين لديهم هوية عنصرية ايجابية أكثر اندماجا مع الذات، ويظهرون مفاهيم ذاتية أكثر إيجابية، كذلك ، وقد تم قياس الهوية العنصرية وسبعة مجالات من مفهوم الذات لدى عشرة من مراهقين أمريكيين أفارقة وتم استخدام مقياس الهوية العنصرية المتبادلة ومقياس المفهوم الذاتي ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة متبادلة ايجابية بين الهوية العنصرية ومفهوم الذات كما توصلت الدراسة إلى أن الشباب الذين لديهم هوية عنصرية سالبة من عادتهم أنهم يميلون إلى التعامل مع الناس بشكل إجتنابي ولديهم مفاهيم ذاتية سلبية.

٢٢. دراسة نولا وآخرون (٢٠٠٥) **Nola, L et al.**

بعنوان الترابط الأبوي وأسلوب الهوية وعلاقتهما بتقدير الذات عند الشاب الذي يعيش في أسرة بالتبني والشاب الذي يعيش في أسرته . وهدفت الدراسة إلى التعرف على الترابط الأسري وأسلوب الهوية وآثارهم على تقدير الذات لدى الأبناء بالتبني والبالغين، ونظائرهم من الأبناء العادين والبالغين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) ابن بالغ بالتبني، و(١٠٠) ابن بالغ عادي، وطبق عليهم مقياس هوية الأنا *(Tan & et al, 1977)* و مقياس آخر لتقدير الذات وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة فيما يتعلق بالهوية وتقدير الذات والرعاية الوالدية لصالح الأبناء العادين.

ثانياً: دراسات تناولت الهوية مع (القلق، التوكيدية، الدوجماتية) ومن هذه الدراسات :

١. دراسة ابو بكر مرسي (١٩٨٨):

بعنوان "دراسة مقارنة لمستوى القلق وعلاقته بتحديد الهوية لدى المراهقين من المدخنين وغير المدخنين"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط القلق بحالات الهوية في المراهقة كما اهتمت بالتعرف على الفروق بين متوسط درجات المراهقين المدخنين وغير المدخنين في درجة تحديد الهوية، واهتمت بمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المراهقين متوسطي التدخين و المراهقين مفرطي التدخين في القلق، وبلغت عينة الدراسة (٢٣٠) طالباً من جامعة الزقازيق، وطبقت الدراسة مقياس هوية الأنا، ومقياس القلق الصريح لتيلور، استمارة بيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجات المراهقين على مقياس هوية الأنا ومقياس القلق، ولا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المراهقين المدخنين وغير المدخنين في مقياس هوية الأنا.

٢. دراسة عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠) :

بعنوان "هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق والمعاملات الوالدية لدى طلبة الجامعة"، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين هوية الأنا وكل من القلق والمعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٠) طالباً جامعياً قسموا إلى مجموعتين الأولى مكونة من (١٣٢) طالباً من الصفوف الأولى بالجامعة، (١٣٨) من الصفوف النهائية وطبقت الدراسة اختبار حالة وسمة القلق للكبار، قائمة المعاملة الوالدية، واستبيان اريكسون لمراحل النمو النفسي الاجتماعي، وكانت من أهم نتائج الدراسة: توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة وطالبات الفرقة الرابعة والفرقة الأولى في درجات الهوية لصالح الفرقة الرابعة، لا توجد فروق في درجات الهوية باختلاف الجنس، وتوجد ارتباطات سالبة دالة بين الهوية والقلق.

٣. دراسة هاني الأهواني (١٩٩٥):

بعنوان "بعض المتغيرات المرتبطة بالهوية لدى فئات من الشباب المدمن"، هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب المدمن، وتكونت من (٣٠٤) شاباً وطبق عليهم مقياس لقياس المعاملة الوالدية ومقياس لكل من القلق والاكتئاب والعدوان والاغتراب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الشباب المدمن والشباب غير المدمن في كل من متغيرات الهوية وأساليب المعاملة الوالدية السالبة لصالح المدمن، كما أكدت الدراسة على أن هوية الشباب المدمن تتسم بالقلق والاكتئاب والعدوان والتقدير السلبي للذات و الشعور بالاغتراب.

٤. دراسة محمد عبدالرحمن (١٩٩٨) :

بعنوان "سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة" و هدفت الدراسة إلى التعرف على سمات الشخصية المرتبطة بالرتب الأربعة

"تشتت، انغلاق، تعليق، إنجاز"، دراسة الفروق بين ذوي الحالات النقية للهوية الشخصية والتعرف على تأثير عاملي الجنس والسن والتفاعل بينهما على رتب الهوية، وبلغت عينة الدراسة (٣٩٧) طالباً وطالبة، وطبقت الدراسة المقياس الموضوعي لرتب الهوية ومقياس التحليل الاكلينيكي وكان من أهم نتائج الدراسة أنه توجد علاقة موجبة بين إنجاز الهوية والسيطرة والمغامرة، والتنظيم الذاتي والثبات الانفعالي، كما توجد علاقة سالبة بين إنجاز الهوية، وكل من عدم الادمان والتوتر وبين كل من إنجاز الهوية وكفاية الذات وإنجاز الهوية الاجتماعية والدهاء والحنكة، كما توجد علاقة بين تشتت الهوية وكل من عدم الادمان، والامتثال والارتياب وعلاقة سالبة بين تشتت الهويةالأيديولوجية والتنظيم الذاتي وتشتت الهوية الاجتماعية والعامة وكل من التآلف والسيطرة والاندفاعية.

٥. دراسة دونكل (٢٠٠٠).**Dunkel, G**

بعنوان "الذوات المحتملة كيمكانزم للهوية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي تلعبه الذوات المحتملة في استكشاف الهوية والتعرف على سمات منخفضي الهوية وأجريت الدراسة على (٢٧٧) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية، وطبق عليهم مقياس للهوية وآخر لقياس مستوى الدافعية والقلق ومقياس لقياس مستوى التفكير، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً سالباً بين الذوات السلبية واستكشاف الهوية، كما أظهرت الدراسة أن مشتتي الهوية من طلبة الجامعة يعانون من انخفاض مستوى التفكير والدافعية وارتفاع في مستوى القلق.

٦. دراسة كيم وآخرون(٢٠٠٠) **Kim, T, et al.**

عنوان الدراسة" الشباب الكوري الأمريكي: دراسة العلاقة بين الهوية الأخلاقية والتوكيدية والاكتئاب عند الشباب مزدوجي الجنسية"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مراحل الهوية الأخلاقية لدى الشباب الكوريين الذين يعيشون في الولايات المتحدة الامريكية وعلاقتهم بالتوكيدية والاكتئاب وقُسمت رتب الهوية إلى أربعة مستويات تشمل مكون إنجاز الهوية الاخلاقية وثلاثة مستويات أخرى تمثل اضطراب الهوية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من "٧١ شاباً" وطبق عليهم مقياس لرتب الهوية واستبيان سمة التوكيدية (*Kato. R, 1978*). وأسفرت النتيجة عن وجود علاقة ذات دلالة بين الهوية الأخلاقية والتوكيدية والاكتئاب ووجد اختلاف بين الهوية الأخلاقية المنخفضة والهوية الأخلاقية العليا عند الشباب ودرجة التوكيدية عند كل منهما.

٧. دراسة جان وآخرون (٢٠٠٠) **Khan, D. et al.**

بعنوان "حالات الهوية عند طلاب الجامعة"، وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين حالات الهوية وبعض الخصائص النفسية لعينة قوامها (٥٦) طالباً جامعياً وطبق عليهم مقياس مارشيا

والمقابلة ومقياسا للعُصابية وآخر للدوجماتية، *(Rokeach, 1956)*، ومقياس القلق التفاعلي *(Leary, 1983)*، وأوضحت النتائج أن لدى منغلقي الهوية درجة أقل في أبعاد الدوجماتية، ودرجة مرتفعة على مقياس القلق.

٨. دراسة شوماكر(٢٠٠٠) **Shoemaker, S.**

بعنوان "رتب هوية الأنا وعمليات تكونها وعلاقتها بالتنظيم المعرفي" ، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رتب هوية الأنا والتنظيم المعرفي للشخصية من حيث نظام تناول المعتقدات المقفل (الشخصية الدوجماتية) والانفتاح في تناول هذه المعتقدات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين(١٦-١٨) عاماً، وطبقت عليهم مقابلة مارشيا لرتب الهوية ومقياس روكيتش للدوجماتية، وكان من أهم نتائج الدراسة أن المراهق صاحب الهوية المشتتة يستخدم نظام المعتقدات المقفل أى يحصل على درجة كبيرة في مقياس الدوجماتية.

٩. دراسة روبرتس (٢٠٠١) **Roberts, D.**

بعنوان "المرأة الأسيوية الأمريكية : علاقة بين اتجاهات الهوية والتوكيدية والتبادل الثقافي" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الهوية العنصرية والتوكيدية والتبادل الثقافي للمرأة الأسيوية الأمريكية ذات الجنسية المزدوجة وطبق عليهم مقياس "هيلمر" *(Helmr, 1990)* لقياس الهوية ومقياس "SAR Thus, 1973" لقياس التوكيدية ومن ضمن نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التبادل الثقافي ومراحل نمو الهوية ووجود علاقة بين نسبة التوكيدية ومراحل نمو الهوية، ولم تكن هناك علاقة بين التبادل الثقافي والتوكيدية.

١٠. دراسة فيراسامي (٢٠٠٣) **Verasamy, S.**

عنوان الدراسة "الهوية الدينية والقلق والدوجماتية" وهدفت الدراسة إلى تصميم مقياس جديد للهوية الدينية والكشف عن العلاقة بين الهوية الدينية والقلق والدوجماتية، وتكونت عينة الدراسة من "٢١١" طالبة في فترة المراهقة طبق عليهم مقياس تطور الهوية الدينية *(Verasamy, S, 2003)*، ومقياس للدوجماتية *(Rokeach, 1956)*، ومقياس قلق الصفة *(Spielberger, 1983)* وأظهرت نتيجة الدراسة وجود علاقة سلبية بين مستوى نضج الهوية الدينية والقلق، وأن انغلاق الهوية يرتبط بدرجة مرتفعة بالاتجاهات التسلطية التي ترتبط هي الأخرى بكل من التصلب والدوجماتية.

١١. دراسة هنكيلمان(٢٠٠٤) **Hinkelman, L.**

عنوان الدراسة "الدفاع عن النفس وعلاقته بالتوكيدية وفاعلية الذات والهوية "، وهدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين التوكيدية وفاعلية الذات والرفاهية والهوية عند بعض المشتركات في دورة رياضية خاصة بالدفاع عن النفس، وعددهن (١١٣) سيدة في مدة عشرة أسابيع، والمشتركات من طالبات الجامعة سجلن لهذه الدورة الرياضية وطُبق عليهن استبيان قمن باستكمال مفرداته الخاصة بالهوية ومقياس لتأكيد الذات وآخر للرفاهية ومن أهم النتائج أن دورة الدفاع عن النفس كان لها تأثير على مستويات التوكيدية وتعريف الذات وأثبتت النتائج وجود علاقة موجبة بين مستويات التوكيدية ومراحل نمو الهوية وفاعلية الذات.

١٢. دراسة سيباكس (٢٠٠٤) **Siapkas, J.**

بعنوان تصور الهوية وعلاقته بالنمط المتفتح والمنغلق للذهن، وهدفت الدراسة إلى التحقق من صدق وثبات بعض المقاييس الخاصة بالهوية والعلاقة بين الهوية ونمط الذهن المتفتح ونمط الذهن المغلق وطبق عليهم المقياس الموضوعى الموسع لرتب هوية الأنا رقم (٢) (Adams, 1998) ومقياس روكيتش لقياس الدوجماتية (Rokeach, 1956) وتوصلت الدراسة إلى أن انغلاق الهوية يرتبط ارتباطاً موجباً و دالاً مع التسلط ويرتبط التصلب سلبا مع تشتت الهوية وايجابا مع إنجاز الهوية.

ثالثاً: دراسات تناولت الهوية لدى طلاب الجامعة:

١. دراسة عادل عبد الله (١٩٩٠):

بعنوان تطبيق مقياس مارشيا للمقابلة الشخصية لدراسة أساليب مواجهة أزمة الهوية بين الشباب الجامعي، وهدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي باستخدام مقياس "مارشيا" للمقابلة الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في رتب الهوية لصالح طلاب الفرقة الرابعة ووجود فروق بين البنين والبنات لصالح البنين بالنسبة لأساليب مواجهة أزمة الهوية، ولم تجد الدراسة فروقاً بين الجنسين في الاختيار المهني والمفاهيم الدينية بينما كان التفوق للبنين في المفاهيم السياسية والمفاهيم الجنسية.

٢. دراسة جاكسون وآخرون (١٩٩٠) **Jackson, E. & et al.**

بعنوان "تأثير الجنس والتماسك الأسري ومستويات التكيف على رتب الهوية". هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين رتب الهوية الكلية وكل من النوع الجنسي وتماسك الأسرة وقدرتها على التكيف. وتكونت العينة من (٦١) من طلاب الجامعة (٣٢ ذكراً و ٢٩ أنثى)، تراوحت

أعمارهم بين (١٨-٢١) عاماً، طبق عليهم مقياس تقييم تماسك الأسرة وقدرتها على التكيف، ومقابلة هوية الأنا لقياس الهوية الكلية، وأسفرت النتائج عن أن الإناث يدركن تماسكاً أكبر في أسرهن مقارنتة بالذكور، والذكور أكثر قدرة على التكيف واستكشاف الهوية عن الإناث.والذكور مرتفعو الاستكشاف يصفون أسرهم على أنها متماسكة ومتكيفة بشكل معتدل. كما أثبتت النتائج انخفاض مستوى الاستكشاف لدى الذكور والاناث في كل من المجال الديني والسياسي.

٣. دراسة كروجر (١٩٩٠) **Kroger, J.**

بعنوان بناء الأنا ورتب الهوية كما هو واضح من خلال الذكريات المبكرة. هدفت الدراسة إلى إختبار العلاقة بين رتب الهوية والذكريات المبكرة في الطفولة بغرض الكشف عن العميات المساهمة في تشكيل الهوية في مرحلة المراهقة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) من طلاب الجامعة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٢٢) سنة، وطبق عليهم مقابلة لتحديد رتب الهوية، ومقابلة مقننة عن الذكريات المبكرة، بغرض الكشف عن توجه المراهق لرؤية العالم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن منجزي الهوية يعبرون بشكل متكرر عن رضاهم الشخصي والإجتماعي، وكان البحث عن الأمان والمساندة من قبل الآخرين أكثر وضوحاً لدى منغلقي الهوية وكانت الرغبة في الارتباط أكثر ظهوراً لدى مشتتي الهوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الرتب الأربع في وجود خبرات تدل على الصراعات النفسية في الصغر.

٤. دراسة حسن مصطفي (١٩٩١):

بعنوان "التنشئة الأسرية وأثرها على تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي" وهدفت إلى دراسة التنشئة الأسرية وأثرها على تكوين الهوية لدى الشباب الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٢) سنة وطبق عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية (إعداد الباحث) وقائمة "مارشيا" لرتب الهوية (ترجمة وتعريب الباحث)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائياً بين رتب الهوية في أساليب المعاملة الوالدية، حيث تسود الأساليب الإيجابية مع الاقتراب من تحقيق الهوية ووجود فروق بين الجنسين في أساليب (الاستقلال- الاعتمادية) عن الأبوين لصالح الذكور وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في رتب الهوية، كما وجد فروق دالة إحصائياً بين فئات الترتيب الميلادي (الأول- الأوسط- الأخير) في ترتيب الهوية، وكان ذووا الترتيب الميلادي الأول أكثر ميلاً نحو تحقيق الهوية.

٥. دراسة أبو المجد الشوربجي (١٩٩٢):

بعنوان " هوية الأنا لدى طلبة شعبة التعليم الأساسي بكليات التربية". هدفت الدراسة إلى التعرف على هوية الأنا لدى طلبة التعليم الاساسي بكليات التربية في ضوء كل من الجامعة، والتحصيل، والتخصص، والفرقة، والجنس وتكونت العينة من (٢٥٠٦) من طلاب الفرق الدراسية الأربعة بالتعليم الأساسي (٩٥٨ طالباً و ١٥٤٨ طالبة) منهم (٧٦٤) بالفرقة الأولى، و (٦٣٩) بالفرقة الثانية، و (٥٧٥) بالفرقة الرابعة. منهم (١٢٣٦) من تربية الزقازيق، و (٧٩٢) من تربية عين شمس، و (٤٧٨) من تربية الإسماعلية والعريش وبور سعيد. منهم (١٤٨١) بالتخصصات الأدبية، و (١٠٢٥) بالتخصصات العلمية. وطبق على أفراد العينة استمارة بيانات ومقياس هوية الأنا. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: تميل هوية الأنا إلى التشتت أكثر من التحقيق لدى جميع طلبة العينة. لا توجد فروق في هوية الأنا بين طلبة كلية التربية بالزقازيق وعين شمس والقناه. لا توجد فروق بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل في هوية الأنا لدى جميع طلبة العينة. لا توجد فروق في هوية الأنا بين التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية لدى جميع طلبة العينة. لا توجد فروق في هوية الأنا بين طلبة الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة. توجد فروق بين الطلبة والطالبات في هوية الأنا لصالح الطلبة.

٦. دراسة حسن مصطفي (١٩٩٣):

بعنوان "دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي" هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي، وهي السنة الدراسية (الأولى- الرابعة)، التخصص (نظري- عملي)، نظام الدراسة (مختلطة- غير مختلطة)، وممارسة الأنشطة (مشاركين- غير مشاركين) واشتملت عينة الدراسة على (٤٩٨) طالباً من طلاب الجامعة، طبق عليهم المقياس الموضوعي لرتب الهوية (ترجمة وتعريب الباحث)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود نمط متتابع لرتب الهوية لدى طلاب الجامعة يسير من التشتت إلى الانغلاق في الاتجاه السلبي، ثم يتجه إلى التعليق والإنجاز في الاتجاه الايجابي، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في هذا التتابع، وأنه مع انتقال الطلاب من الفرقة الأولى إلى الرابعة تسير حالة الهوية من التشتت إلى الإنجاز، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً لممارسة الأنشطة والتحصيل الدراسي على رتب الهوية، وأنه لا يوجد تأثير للتخصص ونظام الدراسة على رتب الهوية.

٧. دراسة فوندراك وآخرون (١٩٩٥) **Fondrak, V. & et al.**:

بعنوان "العلاقة بين حالات الهوية ومهمة القرار المهني خلال المراهقة" وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين حالات الهوية والقرار المهني خلال مرحلة المراهقة، وكانت عينة الدراسة

(٤٠٧) طالباً بمتوسط عمري (١٧) عاماً. وطبق عليهم مقياس للميول المهنية، ومقياس لحالات الهوية، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود ارتباط ايجابي بين كل من حالات الهوية والاختيار المهني الذي يقوم به المراهق.

٨. دراسة إمبيمبو(١٩٩٥) **Imbimbo, P.**

بعنوان "أثر الاختلاف الجنسي في تكوين الهوية لدى طلاب الجامعة". هدفت الدراسة إلى فحص أثر الفروق الجنسية في تكوين الهوية لدى طلاب الجامعة الذين تربوا في أسر مطلقة ويعيشون في رعاية أمهاتهم. وتكونت العينة من (٩٦) طالباً (٣٩ ذكراً و٥٧ أنثى) بالجامعة، تراوحت أعمارهم بين (١٧-٢٥) عاماً، ويعيشون في رعاية أمهاتهم منذ أن انفصل آباؤهم عن أمهاتهم منذ أربع سنوات أو أكثر من وقت إجراء الدراسة. وطبق على طلاب العينة استبيان تقارير الأطفال عن السلوك الوالدي، كما أجريت لكل منهم مقابلة مارشيا لتحديد رتبة هوية الأنا في أربعة مجالات هي المهنة، والدين، والسياسة، والاتجاهات نحو الجنس قبل الزواج. وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في رتبة الهوية الكلية. وكما يدرك الذكور أن أماتهم أكثر تقبلاً وأقا تحكماً بالإناث.

٩. دراسة نجوى خليل (١٩٩٦):

بعنوان "أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفسي عن الوالدين" هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة أزمة الهوية، وأبعاد الإستقلال النفسي عن الوالدين وذلك على عينة مكونة من (١٨٥) طالباً وطالبة، طبق عليهم المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلة المراهقة والرشد المبكر (ترجمة وتعريب محمد السيد ١٩٩٤) ومقياس الاستقلال النفسي عن الأبوين (ترجمة الباحثة) وكانت أهم نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط دال بين أبعاد الاستقلال عن الوالدين ورتبة انغلاق الهوية الأيديولوجية والإجتماعية، وأوضحت الدراسة أن بعض أساليب المراهقين في مواجهة أزمة الهوية تتبئ بأبعاد الاستقلال النفسي عن الوالدين.

١٠. دراسة لافويه(١٩٩٨) Lavoie, J.:

بعنوان "تكوين الهوية عند صغار البالغين في دراسة ثقافية ترتكز على دور العلاقات الأسرية والارتباطات الشخصية" وهدفت الدراسة إلى معرفة تشكيل الهوية في مرحلة البلوغ وكانت دراسة ثقافية تم التركيز فيها على دور الأسرة والشخصية وسماتها في تكوين الهوية وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٣) طالباً جامعياً بالمستوى الثاني والثالث من جامعات وسط وغرب أمريكا واليابان وجنوب الصين، وطبق عليهم المقياس الموضوعي لحالات الهوية، ومقياس الرفقة والمساندة

الوالدية. وأوضحت نتائج الدراسة أن الرعاية والمساندة الوالدية ترتبط بكل من انغلاق الهوية وتعليق الهوية على التوالي لدى اليابانيين وبالنسبة لهوية العلاقة بين الأشخاص فقد حصلت الإناث مشتتات الهوية على درجة أقل في الرعاية الوالدية في حين حصلت الطالبات منغلقات الهوية على الدرجة الأعلى في العينة الأمريكية، وقد سجل الدرجة الأقل منغلقات الهوية عن المجموعات الأخرى في الرعاية والمساندة الاجتماعية من قبل الأم في العينة اليابانية. أما الطلاب اليابانيون مشتتي الهوية الايديولوجية فقد حصلوا على درجة أقل في الرفقة الوالدية، في حين سجل الطلاب منغلقوا الهوية درجة أقل في التعاطف من قبل الأم وبالنسبة للصينيين فقد سجل الطلاب منجزي الهوية درجة أكبر في التعاطف من قبل الأب. وبالنسبة لرتب هوية العلاقات الشخصية فقد سجل اليابانيون مبتسروا الهوية درجة أقل من المجموعات الأخرى في بعد المرافقة من قبل الأم والتعاطف الأمومي.

١١. دراسة وينمان ونيوكومب (١٩٩٨) **Weinmann, L. & Newcomb, N.**

بعنوان "رتب الهوية في ظل تصور المراهق لعلاقته بوالديه" وهدفت الداسة إلى توضيح حالات الهوية في ظل إدراك المراهق لعلاقته الشخصية بالوالدين، وكانت عينة الدراسة (١٠٠) طالب جامعي، طبق عليهم المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا، مقياس العلاقات الأسرية، وأوضحت نتائج الدراسة أن أصحاب الهوية (المنجزة والمنغلقة) أكثر من أصحاب الهوية (المشتتة والمعلقة) في استرجاع نمط العلاقة العاطفية بشكل مماثل لنمط العلاقة العاطفية مع الأم. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين رتب الهوية في أنماط العلاقة مع الأب.

١٢. دراسة شارون (٢٠٠٠) **Sharon, N.**:

بعنوان "العلاقة بين استخدام الكحول ونضج الهوية عند طلاب الجامعة" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين هوية الأنا وتجربة تعاطي المخدرات لدى المراهقين من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) مراهقاً من طلاب الفرقتين الأولى والثانية بالجامعة وطبق عليهم المقياس الموضوعي لرتب الهوية واستبيان التقرير الذات وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تجربة تعاطي المخدرات، وبين رتب الهوية السلبية (إنغلاق وتشتت) كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في رتب الهوية.

١٣. دراسة منى قاسم (٢٠٠٠):

بعنوان "تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بمجالات الهوية" هدفت الدراسة إلى التعرف على إدراك المراهق لتواصله مع الوالدين لحالة هوية المراهق، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٧)

طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمري (١٨.١) سنة، وطبق عليهم مقياس تواصل المراهق مع والديه (إعداد الباحثة)، ومقياس حالات الهوية (إعداد الباحثة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التواصل الجيد بين المراهق مع والديه يؤدي إلى تحقيق هويته، بينما تواصله السيء معهم يؤدي إلى تشتت هويته، كما أن حالة الهوية المحققه هي الأعلى في سمات الشخصية (المسئولية الاستقلال الذاتي، تقدير الذات، التأملية الإجتماعية، السعادة) بالمقارنة بمجالات الهوية الأخرى (تشتت- انغلاق- تعليق).

١٤. دراسة ايمان كاشف (٢٠٠١):

بعنوان "النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية" وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبة جامعية، تراوحت أعمارهن ما بين (١٨-٢١) سنة، طبق عليهم مقياس القيم (إعداد الباحثة) والمقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلة المراهقة والرشد المبكر (ترجمة وتعريف محمد السيد، ١٩٩٤) واختبار تفهم الموضوع للكبار. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النسق القيمي ورتب الهوية، ووجود اختلاف بين النسق القمي كما يراه أفراد العينة، وبين ما يقمن به من سلوك في القيم الجمالية والاجتماعية، بينما كانت القيم الدينية على أعلى النسق القيمي، وأن القيم الاجتماعية تنبئ بكل من تعليق الهوية وتشتت الهوية، بينما القيم الجمالية والاقتصادية تنبئ بإنجاز الهوية، أما بالنسبة لانغلاق الهوية فلا توجد أي من القيم المنبئة.

١٥. دراسة سعيد عبدالواحد (٢٠٠١):

بعنوان "دراسة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة" وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة وذلك على عينة مكونة من (٢٩٤) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧-٢٣) سنة، طبق عليهم المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية (ترجمة وتعريب محمد السيد، ١٩٩٤) واختبار القضايا (ترجمة محمد رفقي عيسى)، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالةإحصائياً بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب الهوية الناضجة وغير الناضجة و النمو الخلقي ويوجد تأثير دال إحصائياً للجنس والفرقة الدراسية على رتب الهوية.

١٦. دراسة كومريو وتومبسون (٢٠٠٣) **Kumru, A. & Thompsom, R.**:

بعنوان "الهوية في المراهقة، العلاقة بين الذات والآخر" وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رتب الهوية، وسلوك المراقبة الذاتية، وتكونت عنية الدراسة من (٤٧٦) مراهقاً، تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-٢٢) سنة، وإستخدم في الدراسة المقياس الموضوعي لرتب الهوية ومقياس مراقبة الذات وأشارت النتائج إلى وجود فروق في رتب الهوية لصالح الأكبر سناً وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في رتب الهوية، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الهوية والمراقبة الذاتية لصالح رتبة الإنجاز والتعليق في مجال الهوية الآيديولوجية فقط دون الهوية الاجتماعية أو الهوية العامة.

١٧. دراسة معتز النجيري(٢٠٠٣):

بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي مقترح لطلاب الجامعة مضطربي الهوية على ضوء خصائصهم النفسية والإجتماعية" هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج إرشادي لمساعدة مضطربي الهوية من طلاب الجامعة على اجتياز هذه الأزمة وذلك على ضوء خصائصهم النفسية والإجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٧) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث أداة لمرحلة التشخيص وهي مقياس اضطراب الهوية لطلاب الجامعة (إعداد الباحث)، كما استخدم مقياس الصحة النفسية للشباب (إعداد عبد المطلب القريطي وعبد العزيز الشخصي، ١٩٩٢) ومقياس المسئولية الاجتماعة (ترجمة وتعريف صلاح الدين أبو ناهيه، ورشاد موسى، ١٩٨٧)، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب بين اضطراب الهوية وكل من الصحة النفسية والمسئولية الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

(١) من حيث الهدف

هدفت جميع الدراسات السابقة إلى التعرف على رتب الهوية واضطرابها ولكن بعض هذه الدراسات هدفت إلى معرفة العلاقة بين الهوية وتقدير الذات مثل دراسة عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠)، ودراسة عادل عبدالله (١٩٩١) ودراسة ولين (٢٠٠١) .Wallen, V ودراسة بريوس تيريس (٢٠٠٣) .Bruce, T، دراسة تينسير (٢٠٠٣) .Tencer, G، ودراسة جينا وميرا (٢٠٠٤) .Jeana, R. & Mayra, Y. والبعض الآخر من الدراسات هدف إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين الهوية ومفهوم الذات ومن هذه الدراسات دراسة بيجورن ولينا (١٩٩٦) ,Bjorn, L. & Lena .A، ودراسة ريتي دونا (٢٠٠٤) .Rhette, D، ودراسة كولباك كاري (٢٠٠٣) .Kolpack, C، ودراسة بروكس رولبن (٢٠٠٢) .Brooks, R، ودراسة شارلز وجولز (٢٠٠٣) & .Charles, T

Jules, P.، ودراسة ان والاس واخرون (١٩٩٤) Anne, W. et al.، ودراسة فينو هاياكاو (٢٠٠٤) Meno, H.. أما الدراسات التي هدفت إلى دراسة الهوية مع فاعلية الذات فهي ايريني (١٩٩٥) Irene, G.، ودراسة هيثيرتن برين (٢٠٠٢) Heathertn, B.، ودراسة كوليمان وبلنجتون (٢٠٠٣) Coleman, W.، ودراسة كريف كايسير (٢٠٠٣) Creagh, K.، ودراست بينتريم تابيو (٢٠٠٤) Bentrim, T.، ودراسة بانيستر تانيا (٢٠٠١) Bannister, T.، ودراسة البرت وجفيري (١٩٩٩) Albert, G. & Jefferty, S..

أما الدراسات الخاصة بالمحور الثاني والتي تناولت الهوية مع (القلق، التوكيدية، الدوجماتية) فهدفت بعضها إلى معرفة العلاقة بين الهوية والقلق ومنها. دراسة أبو بكر مرسي (١٩٨٨) ودراسة عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠) وهدفت هذه الدراسة إلى القيام بدراسة مقارنة بين طلاب الجامعة (السنة الدراسية الأولى والرابعة) في رتب الهوية الأربعة وعلاقة كل رتبة بمستوى القلق لديهم كما هدفت دراسة كل من هاني الاهواني (١٩٩٥) ومحمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨) ودراسة دونكل (٢٠٠٠) Dunkel, G. إلى دراسة المتغيرات المرتبطة بالهوية ومنها القلق. كما هدفت دراسة فيرسامي (٢٠٠٣) **Verasamy, S.** ودراسة سباكس (٢٠٠٤) Siapkas, J. لمعرفة العلاقة بين التفكير المتصلب (الدوجماتي) والهوية. أما الدراسات التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الهوية والتوكيدية فهي دراسة كيم وآخرون (٢٠٠٠) Kim, T. et al. ودراسة هنكلمان (٢٠٠٤) Hinkelmar, L.. أما دراسات المحور الثالث فهدفت إلى دراسة الهوية مع المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مثل دراسة أبو المجد الشوربجي (١٩٩٢) ودراسة حسن عبد المعطي (١٩٩٣)، ودراسات هدفت إلى محاولت الوقوف على أثر تعلم اللغات الأجنبية والجوانب الثقافية على تكوين الهوية لدى طلاب الجامعة مثل دراسة نجوى خليل (١٩٩٦)، وإيرليني (١٩٩٧) Aerlene, G.. وتوجد دراسة هدفت إلى تقديم برنامج إرشادي لمضطربي الهوية من طلاب الجامعة وهي دراسة معتز النجيري (٢٠٠٣). كما هدفت دراسة كاتي (٢٠٠٥) Kate, M. إلى تطور الهوية في مرحلة المراهقة.

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة ركزت على بعض المتغيرات المرتبطة بتكوين الهوية. وأخرى هدفت إلى معرفة مدى انتشار الهوية بين الشباب وثالثة حاولت التعرف على بعض العوامل الثقافية والاجتماعية والشخصية التي تؤثر على تكوين الهوية، ودراسة حاولت التعرف على تطوير الهوية لدى المراهق، ومن ثم فإنه لا توجد دراسة (في حدود علم الباحثة) حاولت دراسة

اضطراب الهوية مع متغيرات الذات أو سمات الشخصية الخاصة بالدراسة خاصة في البيئة العربية.

(٢) من حيث العينة:

اختلفت العينة بالنسبة لدراسات المحور الأول في الحجم، والنوع ولم تختلف في العمر.

فمن حيث الحجم:

امتد حجم العينة من (١٠) أفراد في دراسة ريتي دونيا (٢٠٠٤) إلى (٣٢٨٢) فرداً في دراسة جينا ومارا (٢٠٠٤).

من حيث النوع:

بعض الدراسات تناولت عينة من الذكور والإناث دون التفرقة وبعض الدراسات قارنت بين الذكور والإناث في الهوية . أما عن الدراسة الحالية فقد أجريت على عينة قوامها (٤٠٠)، منهم (١٠١) طالباً، (٢٩٩) طالبة.

من حيث العمر:

اتفقت معظم الدراسات على اختيار عينة الدراسة من المراهقين حيث امتد العمر الزمني لأفراد العينة من (١٣-٢٥) أي من طلاب المدارس الثانوية إلى الجامعة . أما عن الدراسة الحالية فاعتمدت على عينة مكونة من (٤٠٠) من طلاب وطالبات الجامعة، منهم (١٠١) طالباً، (٢٩٩) طالبة ، تترأوح أعمارهم ما بين (١٨-٢١) سنة.

(٣) من حيث الأدوات:

تم قياس الهوية في الدراسات السابقة بمقاييس مختلفة منها :

- المقياس الموضوعي الموسع لرتب هوية الأنا رقم (٢) (Adams, 1998) كما في دراسة سيباكس (٢٠٠٤) .Siapkas, J.
- استبيان أسلوب الهوية (التنقيح الثالث) (Berzonsky, 1997) كما في دراسة بانيستر (٢٠٠١) .Bannister, T.
- النسخة المقننة للمقياس الموضوعي الموسع لرتب هوية الأنا (Bennion & Adams, 1986) كما في دراسة بيجورن (١٩٩٦) .Bjorn, L. & Lena, A.

- النسخة المطولة للمقياس الموضوعي لهوية الذات "Bennan & Adms, 1986" كما في دراسة اريني (١٩٩٥) .Irene, G.
- مقياس حالات الهوية كما في دراسة (منى قاسم،٢٠٠٠).
- استبيان "إريكسون" لمراحل النمو النفسي – الاجتماعي، كما في دراسة (عبد الرقيب البحيري، ١٩٩١).
- مقياس اضطراب الهوية كما في دراسة (معتز النجيري، ٢٠٠٣).
- استبيان رتبة الهوية لديلاس كما في دراسة ديلاس وجيرنجان (١٩٩٠) Dellas, M. & Jernigan, L.

ولقياس فاعلية الذات في الدراسات السابقة تم استخدام مقياس تبتون وورثبجتون (Tipton & Worthington, 1984) كما في دراسة هيثرتون (٢٠٠٢) .Heatherton, B . ومقياس (Sanbord, 1950) كما في دراسة إريني (١٩٩٥) .Irene, G واستبيان التقرير الذاتي كما في دراسة بانستير (٢٠٠١) .Bannister, T .

ولقياس مفهوم الذات وتقدير الذات تم استخدام مقياس فيتس (Fitts, W. 1965) كما في دراسة مينو (١٩٨٧) .Meno, H. ومقياس جامعة "تكساس" للمراهقين والراشدين (TSIB) إعداد هيلمراتيش وستاب وايرفن (Helmreich, Stapp & Ervin)،ومقياس "روزنبرج" لقياس تقدير الذات كما في دراسة شارلز وجولز (٢٠٠٣) .Charles, T. & Jules, P، وكذلك قام كل من جينا ومايرا بتصميم مقيا لتقدير الذات (Jeana, R. & Mayra, H., 2004) .

جميع الدراسات التي (اطلعت عليها الباحثة) والتي تبحث العلاقة بين الهوية والدوجماتية استخدمت مقياس روكيتش (Rokeach, 1956) لقياس الدوجماتية، وهذه الدراسات هي دراسة كان وآخرين (٢٠٠٠) .Khan, D. et al، ودراسة فيرسامي (٢٠٠٣) .Verasamy, S ، ودراسة سيباكس (٢٠٠٤) .Siapkas, J. أما لقياس التوكيدية فقد تم استخدام استبيان سمة التوكيدية (Kato, R. 1978) في دراسة كيم (٢٠٠٠) .Kim, T. et al، ومقياس تأكيد الذات كما في دراسة هنكلمان (٢٠٠٤) .Hinkelman, L، ومقياس"SAR Thus, 1973" لقياس التوكيدية كما في دراسة روبيرت (٢٠٠٤) .Roberts, D. أما القلق فقد تم قياسه باختبار حالة وسمة القلق للكبار في دراسة عبد الرقيب البحيري (١٩٩٠)، ومقياس القلق الصريح لتيلور في دراسة أبو بكر مرسي (١٩٨٨)، ومقياس القلق التفاعلي (Leary, 1983) كما في دراسة كان وآخرين (٢٠٠٠) .Khan, D. et al.

أما في الدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة مقياس اضطراب الهوية: إعداد معتز النجيري (٢٠٠٣).ومقياس تنسي لمفهوم الذات:إعداد: وليم فيتس. ترجمة وتعريب: صفوت فرج وعبد الفتاح القرشي (١٩٩٩).ومقياس جامعة "تكساس" لتقدير الذات للمراهقين والراشدين *TSBI*: ترجمة وتعريب: عادل عبدالله (١٩٩١) ومقياس الفاعلية العامة للذات:ترجمة وتعريب: محمد عبدالرحمن (١٩٩٠).وقائمة سمة القلق:ترجمة وتعريب: أحمد عبدالخالق (١٩٩٢). ومقياس الدوجماتية: ترجمة وتعريب: محمد أحمد سلامة (١٩٨٣) ومقياس التوكيدية: إعداد الباحثة.

(٤) <u>من حيث النتائج:</u>

يمكن إجمالِ أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة فيما يلي:

- عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في حالة الهوية وهذه الدراسات هي دراسة عادل عبدالله (١٩٩٠) ودراسة حسن مصطفي (١٩٩١) ودراسى شارون (٢٠٠٠) *Saron, N.* وهذه النتيجة مخالفة لنتيجة الدراسة الحالية والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب الهوية لصالح الذكور.

- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إنجاز أو تعليق الهوية (الرتب الأعلى للهوية) وكل من مفهوم الذات وتقدير الذات وفاعلية الذات والتوكيدية ووجود علاقة سالبة بين تشتت أو انغلاق الهوية (الرتب الأدنى للهوية) وكل من مفهوم الذات وتقدير الذات وفاعلية الذات والتوكيدية.

- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إنجاز أو تعليق الهوية (الرتب الأعلى للهوية) وكل من الدوجماتية والقلق والتوكيدية ووجود علاقة موجبة بين تشتت أو انغلاق الهوية (الرتب الأدنى للهوية) وكل من مفهوم الذات تقدير الذات وفاعلية الذات والتوكيدية.

- كما أثبتت نتائج دراسة جينز وماري (٢٠٠٤) Jeana, R. & Mayra, H. أن تقدير الذات يعد متغيراً منبئاً بإنجاز الهوية، وأثبتت دراسة بيجورن ولينا (١٩٩٦) Bjorn, L & Lena, A, إلى أن مفهوم الذات الجسمية، ومفهوم الذات الأسرية، والاجتماعية، ونقد الذات متغيرات منبئة بإنجاز الهوية أو اضطرابها.

هذا وكانت معظم الدراسات التي تعرضت لتقدير الذات أو فاعلية الذات أو مفهوم الذات أوالقلق، أوالتوكيدية أو الدوجماتية دراسات أجنبية، حيث لا توجد – في حدود علم الباحثة– دراسة عربية تناولت تقدير الذات أو فاعلية الذات أو مفهوم الذات، أو القلق أو التوكيدية

أو الدوجماتية مع مضطربي الهوية من طلاب الجامعة، كما أنه لا توجد دراسة أجنبية جمعت هذه المتغيرات مع اضطراب الهوية. وهذا ما يدعم اجراء هذه الدراسة، في ظل متغيرات ثقافية واجتماعية وعالمية سريعة ومتلاحقة لها تأثيرها القوى على الشخصية.

وفي ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة وطالبات الجامعة في اضطراب الهُوية.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهُوية ودرجاتهم في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهُوية ودرجاتهم في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية.

٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهُوية ودرجاتهم في سمة الشخصية: التوكيدية.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهُوية و الطلاب منجزي الهُوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات لصالح الطلاب منجزي الهُويّة.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهُوية و درجات الطلاب منجزي الهُوية في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية لصالح الطلاب مضطربي الهُوية.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهُوية و الطلاب منجزي الهُوية في سمة الشخصية: التوكيدية لصالح الطلاب منجزي الهُوية.

٨- يمكن التنبؤ باضطراب الهُوية من متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات).

٩- يمكن التنبؤ باضطراب الهُوية من سمات الشخصية: (القلق، الدوجماتية، التوكيدية).

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لأدوات الدراسة وإجراءاتها التي تم استخدامها لتحقيق الهدف من الدراسة والمتمثل في الوقوف على طبيعة العلاقة بين اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة ومتغيرات الذات (مفهوم الذات– فاعلية الذات– تقدير الذات) وبين بعض سمات الشخصية (القلق– والدوجماتية– التوكيدية) والتنبؤ بإضطراب الهوية من خلال متغيرات الذات وسمات الشخصية الخاصة بالدراسة. وتطلبت الدراسة اختيار عينة من طلاب وطالبات الجامعة وتطبيق مجموعة من الأدوات لقياس متغيرات الدراسة، كما يتضمن هذا الفصل أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أولاً:منهج الدارسة

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب الهوية وكل من متغيرات الذات (مفهوم الذات، فاعلية الذات، تقدير الذات) وسمات الشخصية (القلق، الدوجماتية، التوكيدية) عند طلاب الجامعة، مستخدمة المنهج الوصفى الارتباطى.

ثانياً: عينة الدراسة

تنقسم عينة الدراسة إلى قسمين:

١ – العينة الاستطلاعية:

وتكونت من (٦٠) من طلبة وطالبات الجامعة، منهم(٣٠) طالباً، (٣٠) طالبة، من كلية التربية جامعة الزقازيق، وتراوحت أعمارهم من ١٨ إلى ٢٢ سنة.

٢ – العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) من طلبة وطالبات جامعة الزقازيق كلية التربية، منهم (١٠١) طالباً،(٢٩٩) طالبة. وهذه العينة موزعة على الفرق الثلاث: الثانية (٤٢ طالبًا وطالبة) والثالثة (١٦٦ طالبًا وطالبة) والرابعة (١٩٢ طالبًا وطالبة) وتراوحت أعمارهم من ١٨ إلى ٢٢ سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٠، ٢) سنة، وانحراف معياري يساوي (١١) شهرًا. كما وزعت العينة على أقسام الكلية كالآتي (٢٨٦) في قسم الجغرافيا، و(١١٤) في اللغة الانجليزية، (١٠٠) في قسم التاريخ.

ثالثاً: أدوات الدراسة

١- مقياس اضطراب الهوية: إعداد "معتز النجيري" (٢٠٠٣).

٢- مقياس تنسي لمفهوم الذات: إعداد: "وليم فيتس". ترجمة وتعريب: "صفوت فرج وعبد الفتاح القرشي" (١٩٩٩).

٣- مقياس جامعة تكساس لتقدير الذات للمراهقين والراشدين *TSBI*:

إعداد: "هيلمريش وستاب. وايرفن" *Helmreich & Stapp & Ervin*

ترجمة وتعريب: "عادل عبدالله" (١٩٩١).

٤- مقياس الفاعلية العامة للذات:

إعداد: "تبتون وورثنجتون" *(Tipon&Worthington,1984)*

ترجمة وتعريب: "محمد عبدالرحمن" (١٩٩٠).

٥- قائمة سمة القلق:

إعداد: "سبيلبيرجر وزملاؤه" *Spilberger & et al*

ترجمة وتعريب: "أحمد عبدالخالق" (١٩٩٢).

٦- مقياس الدوجماتية: إعداد: "روكيتش" *Rokeach* (١٩٥٦)

ترجمة وتعريب: "محمد أحمد سلامة" (١٩٨٣).

٧ - مقياس التوكيدية: إعداد الباحثة

وفيما يلي وصف توضيحي لأدوات الدراسة:

١ـ مقياس اضطراب الهوية:

قام بإعداد هذا المقياس (معتز النجيري، ٢٠٠٣) بهدف تشخيص اضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة. ويتكون المقياس من (٥٦) بنداً مصاغة بطريقة تقريرية، منهم (٤٢) بنداً موجباً، (١٤) بنداً سالباً. ووزعت عبارات المقياس على عشرة أبعاد تتمثل الثلاثة الأبعاد الأولى في ضعف الإحساس الداخلي بكل من ١- الاستمرارية، ٢- التماثل، ٣- الفردية. وتتمثل السبعة الأبعاد الأخيرة في ضعف القدرة على كل من استكشاف بدائل الهوية واختيار أنسبها وحل القضايا والمشكلات المرتبطة بكل من ٤- الأهداف طويلة المدى، ٥- الاختيار المهني، ٦- القيم

السياسية، ٧- القيم الدينية والأخلاقية ٨- نماذج الصداقة، ٩- الدور الجنسي، ١٠- الولاء لمجموعة.

ويطلب من المفحوص الإجابة عن العبارات بإختيار إجابة واحدة من الاختيارات الأربعة كالتالي: تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق مطلقاً. وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ٤ إلى ١ على الترتيب بالنسبة للمفردات التى صيغت بصورة موجبة (التي تدل على اضطراب الهوية). بينما تأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ١ إلى ٤ على الترتيب بالنسبة للمفردات التي صيغت بصورة سالبة.

حساب الصدق والثبات:

أ- ثبات المقياس:

قام "معتز النجيري" (٢٠٠٣) بحساب ثبات مقياس اضطراب الهوية لطلاب الجامعة، من درجة عينة التقنين (ن = ٢٠٠)، بطريقة ألفا كرونباخ "*Alpha Cronbach*". وبلغ معامل الثبات (٠.٨١) وهو معامل مرتفع ودال عند (٠.٠١)مما يؤكد ثبات مقياس اضطراب الهوية لطلبة الجامعة.

ب- صدق المقياس :

في سبيل التحقق من صدق المقياس، استخدام الباحث صدق المحك، حيث استخدم الباحث المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر، والذي أعده للبيئة العربية "محمد عبدالرحمن" (١٩٩٤) كمحك خارجي لحساب صدق هذا المقياس. واتضح وجود معامل ارتباط موجب (٠.٤٤١) ودال إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين اضطراب الهوية وتشتتها، ووجود معامل ارتباط سالب (-٠.٢٧٥) ودال إحصائياً (عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين اضطراب الهوية وتحقيق الهوية. مما يشير إلى أن مقياس اضطراب الهوية على درجة مناسبة من الصدق.

إعادة التقنين:

أ– الثبات:

على الرغم من أن هذا الاختبار يتمتع بصدق وثبات عالٍ وحداثة إلا إن الباحثة قامت بإعادة التقنين على عينة استطلاعية ممثلة للبحث الأصلي قوامها (٦٠) من طلاب الجامعة. وقامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس اضطراب الهوية بطريقة اعادة الاختبار، وبلغ معامل الثبات

(٠.٨١) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد ثبات مقياس اضطراب الهوية وصلاحيته لطلبة الجامعة.

ب- صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق عن طريق الصدق التلازمي، حيث وصل معامل الارتباط بطريقة بيرسون من الدرجات الخام بين المقياس الحالي مقياس اضطراب الهوية "لمعتز النجيري" (٢٠٠٣) ومقياس رتب الهوية لعادل عبد الله (١٩٩١) فكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٨٧) مما يعني أن المقياس يقيس ما وضع له. وتبين من معاملات الثبات والصدق التي تم استخدامها لهذا المقياس سواء بالنسبة لعينة المقياس الأصلية أو بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية الحالية أن المعاملات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام.

٢- مقياس تنسى لمفهوم الذات:

قام بإعداد هذا المقياس (وليم فيتس)، وترجمه وأعده للبيئة العربية (صفوت فرج وسهير كامل، ١٩٨٥). ويحتوي المقياس على (١٠٠) بند تتضمن أوصافاً ذاتية يستخدمها المفحوص ليرسم عن طريقها صورة ذاتية عن شخصه. ويًستخدم المقياس مع مفحوصين في مرحلة عمرية تبدأ من ١٢ عاماً فأكثر ممن أمضوا ست سنوات دراسية على الأقل. كما أنه قابل للاستخدام لجميع الأفراد في مجال التوافق النفسي بدءاً من الأصحاء ذوي التوافق الجيد وحتى المرضي الذهانيين. ويًتاح المقياس في صورتين : صورة إرشادية، وصرة اكلينيكية بحثية، والفرق بين الصورتين يتركز في طريقة التصحيح ونظام الصحة النفسية (البروفيل). والصورة الإرشادية أسرع وأسهل تصحيحاً حيث تتضمن عدداً أقل من المتغيرات والدرجات، كما أنها مناسبة للتفسير الذاتي وتتطلب درجة أقل من المهارة من جانب المفحوص في مجال القياس النفسي وعلم النفس المرضي. أما الصورة البحثية (ب) والكلينيكية (ك) فأكثر تعقيداً في تصحيحها وتحليلها، وهي لا تناسب قيام المفحوص بتفسيرها بنفسه.

وبذلك يتكون مقياس تنسي لمفهوم الذات من المقاييس الفرعية الآتية:

١- **الصورة الإرشادية وتشمل المقاييس الفرعية الآتية:** أ- الذات الجسمية، ب- الذات الأخلاقية ج- الذات الشخصية د- الذات الأسرية هـ- الذات الاجتماعية.

٢- **الصورة الكلينيكية والبحثية وتشمل المقاييس الفرعية الآتية:** و- سوء التوافق ز- الدفاعات الموجبة ح- الاضطرابات الشخصية ط- تكامل الشخصية ى- العصاب ك- الذهان

والصورتان في النهاية تؤديان إلى الدرجة الكلية لمفهوم الذات

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الصورة المختصرة لمقياس تنسي لمفهوم الذات إعداد (صفوت فرج وعبد الفتاح القرشي،١٩٩٩) حيث تم تعديل بعض البنود، وإعادة صياغتها باللغة العربية البسيطة، مع المحافظة على كفاءة المقياس. وتتكون الصورة المختصرة للمقياس من (٦٠) بنداً منه (٢٧) عبارة موجبة و (٣٣) عبارة سالبة.

ويطلب من المفحوص أن يُجيب على العبارات بإختيار إجابة واحدة من الاختيارات: صحيحة تماماً، صحيحة غالباً، بين وبين، غير صحيحة غالباً ، غير صحيحة إطلاقاً. وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ٥ إلى ١ على الترتيب بالنسبة للمفردات التى صيغت بصورة موجبة (التى تدل على مفهوم ذات صحي). بينما تأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ١ إلى ٥ على الترتيب بالنسبة للمفردات التى صيغت بصورة سالبة (التى تدل على مفهوم ذات سالب) وأرقامها ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٣،٣٥، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٥، ٥٠، ٥١، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠. وأقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (٦٠)، وأعلى درجة هي (٣٠٠).

حساب الصدق والثبات:

أ- ثبات المقياس:

قام كل من "صفوت فرج وعبد الفتاح القرشي " بحساب الثبات للمقياس على عينة قوامها (١٠٠) مفحوص من العينة الأساسية من الذكور والإناث بطريقة التجزئة النصفية ثم تم التصحيح بمعادلة سبيرمان . براون وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠.٦٨: ٠.٩٠).

ب- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال عدة طرق للصدق إلى جانب صدق المحكمين الذى عرض عليهم المقياس. كما تم استخدام الصدق التلازمي من خلال الارتباط بين الصورة المختصرة والصورة الأصلية وبلغ الصدق التلازمي للصورة الأصلية (٠.٨٩) لمقايس الذات الفرعية و (٠.٩٣) للمقاييس الكلينيكية.

إعادة التقنين:

أ- الثبات:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبارعن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره (١٨) يوماً وذلك على عينة عددها (٦٠) فرداً، وقد توصلت إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين قدره (٠.٦٨) ومستوى دلالة قدرها(٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار

ب- صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق عن طريق الصدق التلازمي، حيث وصل معامل الارتباط بطريقة بيرسون من الدرجات الخام بين المقياس الحالى (مقياس تنسي لمفهوم الذات) ومقياس مفهوم الذات للكبار (إعداد محمد عماد الدين اسماعيل، بدون تاريخ) فكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٩١) مما يعني أن المقياس يقيس ما وضع له. وتبين من معاملات الثبات والصدق التى تم استخدامها لهذا المقياس سواء في البيئة العربية أو بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية الحالية أن المعاملات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام.

٣- مقياس جامعة تكساس لتقدير الذات للمراهقين والراشدين *TSBI*:

أعد هذا المقياس في الأصل "هيلمرايش وستاب وإيرفن *Helmreich & Stapp & Ervin*" من جامعة تكساس بالولايات المتحدة وترجمه وأعده للبيئة العربية "عادل عبدالله" وذلك للتعرف على تقدير الذات لدى المراهقين والراشدين، ويتكون هذا المقياس من (٣٢) عبارة منها (١٩) عبارة موجبة و(١٣) عبارة سالبة. وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق كل عبارة عليه.وبطريقة ليكرت يجاب على العبارات بإختيار إجابة واحدة من الاختيارات الخمسة :تنطبق تماماً، تنطبق إلى درجة كبيرة، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق كثيراً، لا تنطبق إطلاقاُ. وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ٥ إلى ١ على الترتيب بالنسبة للمفردات التى صيغت بصورة موجبة (التى تدل على تقدير ذات مرتفع). بينما تأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ١ إلى ٥ على الترتيب بالنسبة للمفردات التى صيغت بصورة سالبة (التى تدل على تقدير ذات منخفض). وأرقامها ١، ٢، ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ٢١، ٢٣، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١. وأقل درجة يحصل عليها المفحوص هي(٣٢) وأعلى درجة هي(١٦٠).

حساب الصدق والثبات للمقياس:

أ- ثبات المقياس:

استخدم هذا المقياس في دراسات عديدة وبلغ معامل ثباته عن طريق اعادة الاختبار (٠.٩٤) للبنين، (٠.٩٣) للبنات، كما قام بعض الباحثين بحساب معامل ارتباط الدرجة لكل عبارة بالدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٢-٠.٧٦) وبحساب معامل الإرتباط بين هذا المقياس وبين مقياس *Califirn Personality Inventory* لتقدير الذات بلغ (٠.٥١) وكذلك بلغ معامل الارتباط بينه وبين مقياس *Personal Attributes Questionnaire* لتقدير الذات (٠.٥٧) وهذه النسبة دالة عند مستوى (٠.٠١).

ب- صدق المقياس:

أجرى "عادل عبدالله" التطبيق المبدئي للمقياس على عينة قوامها (٣٧) وبلغ معامل الصدق الذاتي للمقياس (٠.٩٥٤)، وبحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية تتراوح بين (٠.٣٩-٠.٨١) وبعد ترجمة عبارات المقياس قام الباحث بعرض الترجمة على مجموعة من المتخصصين للتحقق من صحتها، وتحديد مدى انتماء العبارات للمقياس، وقد حازت عبارات المقياس على اتفاق يتراوح بين (٧١-١٠٠%) من آراء المختصين، وبذلك يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة

إعادة التقنين:

أ- الثبات:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبارعن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره (١٨) يوماً وذلك على عينة عددها (٦٠) فرداً، وقد توصلت إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٧٤) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار.

ب- الصدق:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق عن طريق الصدق التلازمي، حيث وصل معامل الارتباط بطريقة بيرسون من الدرجات الخام بين المقياس الحالى (مقياس جامعة تكساس لتقدير الذات للمراهقين والراشدين *TSBI*) ومقياس تقدير الذات (إعداد حسين عبد العزيز الدريني، بدون تاريخ) فكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٨٨) مما يعني أن المقياس يقيس ما وضع له. وتبين من معاملات الثبات والصدق التي تم استخدامها لهذا المقياس سواء في البيئة العربية أو بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية الحالية أن المعاملات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام.

٤- مقياس الفاعلية العامة للذات:

أعد هذا المقياس "نبتون وورثنجتون" (*Tipton & Worthington ,1984*) وترجمه وأعده للعربية "محمد عبدالرحمن" (١٩٩٠) ويتكون من صورتين احدهما طويلة وتتكون من (٢٧) عبارة، والثانية قصيرة وتحوى على (١٠) عبارات فقط من بنود الصورة الطويلة، وكلاهما يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات. وقد استخدمت الباحثة الصورة الطويلة في الدراسة الحالية. ويتكون المقياس من (٢٧) عبارة مصاغة بطريقة تقريرية. منها (١٨) عبارة موجبة، و (٩) عبارات سالبة. وبطريقة ليكرت يُجاب على العبارات باختيار إجابة واحدة من الاختيارات التالية: موافق تماماً، موافق إلى حد كبير، موافق إلى حد ما، غير متأكد، غير موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد كبير، غير موافق تماماً. وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ٧ إلى ١ على الترتيب بالنسبة للمفردات التي صيغت بصورة موجبة (التي تدل على فاعلية ذات مرتفعة). بينما تأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ١ إلى ٧ على الترتيب بالنسبة للعبارات التى صيغت بصورة سالبة (التي تدل على فاعلية ذات منخفضة)، وأرقامها ١، ٢ ، ٩، ١٠، ١١،١٢، ٢٢، ٢٥، ٢٦.. وأقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (٢٧)، وأعلى درجة هي(١٨٩).

حساب الصدق والثبات:

أ- ثبات المقياس:

قام مترجم المقياس بحساب ثباته على عينة من المدخنين وأخرى من غير المدخنين بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع. حيث كان معامل الثبات لمجموعة المدخنين (٠.٦٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أما مجموعة غير المدخنين كان معامل الثبات (٠.٠١).

ب- صدق المقياس:

تشير النتائج إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات وأنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، وقد قام محمد عبدالرحمن بإجراء دراستين للتحقق من صدق المقياس، الأولى كانت تهدف إلى دراسة العلاقة بين الفاعلية العامة للذات ودرجة المثابرة، أما الدراسة الثانية فكانت تهدف إلى دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والقدرة على تغيير بعض العادات كالتدخين وقد وجد من خلال الدراستين أن المقياس يتمتع في صورته العربية بدرجة من الصدق الظاهري. كما قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب صدق المقارنة الطرفية حيث طلب من الملاحظين تصنيف التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تتميز بدرجة مرتفعة من الثقة بالنفس والأخرى يمكن وصفها بأنها منخفضة الثقة بالنفس، ثم قام الباحث بتطبيق مقياس فاعية الذات على المجموعتين لمقارنة أدائهما وحصلت المجموعة الأعلى على انحراف معياري

(١٨.٠٧١٢) والمجموعة الأدنـي (٩.٧٥٩٦) عند مستوى دلالـة (٠.٠١) وهـذا يعكـس صـدق المقياس في التمييز بين المستويات المرتفعة والمنخفضة للتلاميذ، وهذا يعتبر مؤشراً مقبولاً لكي نثق من نتائج المقياس وصلاحيته للتطبيق.

إعادة التقنين

أ- الثبات:

كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبارعن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره (١٨) يوماً وذلك على عينة عددها (٦٠) فردا، وقد توصلت إلى أن معامل الارتبلط بين التطبيقين (٠.٧٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار.

ب- الصدق:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق عن طريق الصدق التلازمي، حيث وصل معامل الارتباط بطريقة بيرسون من الدرجات الخام بين المقياس الحالى ومقياس فاعلية العامة للذات إعداد "نبتون وورثنجتون" (*Tipton & Worthington 1984*) وترجمه وأعده للعربية "محمد عبدالرحمن" (١٩٩٠) ومقياس فاعلية الذات إعداد "عبد العال عجوه" (١٩٩٣) فكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٤٧) عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعنى أن المقياس يقيس ما وضع له. وتبين من معاملات الثبات والصدق التى تم استخدامها لهذا المقياس سواء في البيئة العربية أو بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية الحالية أن المعاملات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام.

<u>٥ ـ مقياس سمة القلق :</u>

أعد هذا المقياس "سبيلبيرجروملاؤه" (*Spilberger & et al, 1964*) وقام "أحمد عبدالخالق" بترجمة المقياس وإعداده للعربية (١٩٩٢) ويحتوي المقياس على (٢٠) عبارة يجاب عنها من خلال خمسةبدائل وهي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ١ إلى ٥ على الترتيب، مع مراعات التصحيح للعبارات العكسية التالية ١،٣، ٦، ٧، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩. وبذلك تتراوح درجات المفحوص من ١: ١٠٠ وتعني الدرجة (ا) عدم وجود أعراض للقلق، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على وجود أعراض للقلق، وأقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (٢٠) درجة وأعلى درجة هي (١٠٠).

حساب الصدق والثبات:

أ- ثبات المقياس:

للمقياس في صورته العربية ثبات مرتفع عن طريق إعادة الإختبار بلغ (٠.٧٨) و (٠.٨٣) للإناث. بينما بلغ (٠.٧٧) للذكور وبلغ (٠.٩١) للإناث بطريقة القسمة النصفية. كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبارعن طريق إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين على بداية التطبيق وذلك على عينة عددها (٦٠) فرداً (ذكور وإناث) دون التفرقة بين الجنسين، وقد توصلت إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار.

ب- صدق المقياس:

قام معد المقياس باستخدام عدة طرق للصدق إلى جانب صدق المحكمين وهذه الطرق هي ١- الصدق البنائي والتكويني:حيث قام مُعد المقياس بتحديد العوامل المسببة للقلق وأعراضه وأنواعه قبل إعداد المقياس للعربية، لذلك يُعد المقياس صادقاً بنائياً. ٢- الصدق التلازمي قام مُعد المقياس بتطبيق مقياس هاملتون للقلق (١٩٥٩) ومقياس سمة– حالة القلق سبيلبيرج وكان معامل الارتباط مع سمة القلق (٠.٦١) ومع حالة القلق (٠.٦٢) وكلاهما دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

إعادة التقنين:

أ- الثبات:

كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبارعن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره (١٨) يوماً وذلك على عينة عددها (٦٠) فرداً، وقد توصلت إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٩١) عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار.

ب- الصدق:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق عن طريق الصدق التلازمي، حيث وصل معامل الارتباط بطريقة بيرسون من الدرجات الخام بين المقياس الحالى و(مقياس سبيلبيرجروملاؤه) والذي ترجمه وأعده للعربية "أحمد عبد الخالق" (١٩٩٢) ومقياس "هاملتون" (١٩٥٩) ترجمة وتعريب "جبر محمد جبر) فكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٦٥) عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعني أن المقياس يقيس ما وضع له. وتبين من معاملات الثبات والصدق التي تم استخدامها لهذا

المقياس سواء في البيئة العربية أو بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية الحالية أن المعاملات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام.

٦- مقياس الدوجماتية:

قام "روكيتش" بوضع هذا المقياس عام (١٩٦٥) بهدف قياس الفروق الموجودة بين الأفراد في درجة انفتاح أو انغلاق نظم معتقداتهم وذلك طبقاً للتصور النظري الذي وضعه عن الدوجماتية كما يستخدم لقياس درجة التسلطية، وعدم التسامح العام (*Rokeach, M, 1960: 171*)، وقد قدم روكيتش خمسة مقاييس للدوجماتية وتعتبر الصورة (*D*) والصورة (*E*) الأكثر ثباتاً وتقع الاستجابات على مقياس الدوجماتية على متصل من ست رتب على طريقة ليكرت وأمام كل عبارة ثلاث رتب للموافقة وثلاث أخرى للمعارضة، وتتدرج من موافقة تامة إلى موافقة كبيرة إلى موافقة ضئيلة، بينما تتدرج المعارضة من معارضة تامة إلى معارضة كبيرة إلى معارضة ضئيلة. وقد قام عبدالعال عجوة بتعريب الصورة (*E*) وإعدادها للبيئة المصرية. وقد قامت الباحثة بتعديل بعض العبارات وجرى حساب الصدق والثبات على النحو التالي:

صدق التكوين:

تم حساب معامل الارتباط بدرجات مقياس الدوجماتية على بعض الاختبارات التى أثبتت الدراسات السابقة علاقتها بالدوجماتية وهي:

أ- علاقة الدوجماتية بقائمة ايزنك للشخصية:

قام "سيمثير ولوبلي" (*Smither & Lobely 1978*) بثلاث دراسات تكونت عينتها من (٥٥١)، (١٢٣)، (١٢٣) طالباً في المرحلة الجامعية طبق عليهم مقياس الدوجماتية لروكيتش صورة (*D*) وقائمة ايزنك. وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين الدوجماتية العصبية بلغ في الدراسة الأولى (٠.٢٥) بدلالة إحصائية (٠.٠١) وفي الدراسة الثانية (٠.٢٦) بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) والثالثة (٠.٢٦) بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) أما الدراسات العربية فقد قام محمد سلامة (١٩٨٣) بدراسة استخدم فيها مقياس روكيتش للدوجماتية، ومقياس العُصابية من قائمة ايزنك للشخصية، على عينة قوامها (٦٠) طالبا من طلاب المرحلة الاعدادية بدولة قطر، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود معامل ارتباط بين الدوجماتية والعصابية قدره (٠.٦٤) بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وقام "معتز عبدالله" (١٩٨٧) بدراسة على عينة من (٢٠٠) طالبة و (٢٠٠) طالب من المرحلة الثانوية. وطبق عليهم بطارية اختبارات تضمنت قياس الجمود والعصابية وكشفت نتائج

الدراسة عن وجود معامل ارتباط قدره (٠.٣٤٢) لدى عينة الذكور كما كشفت عن وجود معامل ارتباط قدره (٠.٢٥١) لدى عينة الاناث وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياًعند مستوى (٠.٠١). وعلى ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس روكيتش ومقياس العصابية على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) من طلاب الجامعة، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.١٨٠) وهو دال عند مستوى (٠.٠٥) وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

ج- علاقة الدوجماتية بالتسلط:

قام "روكيتش وكيرلنجر" (*Rockeach & Karliner, 1966*) بخلط فقرات المقياس بطريقة عشوائية (الدوجماتية والتسلطية) وقد استخدم الصورة من مقياس (*F*) والصورة (*E*) من مقياس الدوجماتية، وطبقت هذه المقاييس على ثلاثة عينات من طلاب الجامعة. وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط للدرجات على مقياس (*F*) و (*E*) في كل عينة على حده، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول

جدول رقم (١)

معاملات الارتباط بين الصورة "*F*" والصورة "*E*" من مقياس الدوجماتية

م	العينات	العدد	**F**المتوسط	**D**	الانحراف المعياري	
					D F	الارتباط مستوى الدلالة
١	*M.S.U*	٥٣٧	٣.٨٨	٣.٧٣٧	٦.٣٣ ٠.٥٠٤	,٦٢٥ ٠.٠١
٢	*D.S.U*	٣٧١	٣.٥٧٤	٣.٧٢١	،٧٨٩ ٠.٥٩٠	,٧٠٠ ٠.٠١
٣	*D.G.F*	٣٣١	٣.٦٦	٣.٦٣٦	٠ ،٧٨٩ ٠.٩٦	٠ ,٧٧٧ ٠.٠١
٤	العينة ككل	١٣٣٩	٣.٠٠٠	٣.٧٠٥	٠ ،٦٩٨ ٠.٥٥٨	٠ ,٧١٢ ٠.٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الاتباط بين المقاييس عالية جداً.

وفي دراسة قام بها أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٦٣) على طلاب عراقيين تبين له أن هناك معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الدوجماتية والتسلطية. كما يشير فاروق عبد السلام (١٩٧٣) إلى وجود معامل ارتباط قدره (٠,٥٦) ودال إحصائياً بين الدوجماتية والتسلطية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدوجماتية والتسلطية لمحمد أحمد سلامة (١٩٨٣) على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) فرداً من طلاب الجامعة وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢٨٧) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

ثبات المقياس:

استخدمت طريقة اعادة تطبيق الاختبار. وذلك على عينة مكونة من (٦٠) فرداً من عينة البحث الأصلية وبفاصل زمني (١٨) يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين لدى أفراد العينة الكلية، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٣) وهو دال عند مستوى (٠.٠١) . مما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

٧- مقياس التوكيدية:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف قياس سمة التوكيدية لدى طلاب الجامعة، ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على الدراسات والمراجع العربية والأجنبية التي تمت في مجال التوكيدية لدى الأفراد في مرحلتي المراهقة والرشد.

ب- الاطلاع على بعض المقاييس التي تقيس التوكيدية في مرحلتي المراهقة والرشد ومن المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة ما يلي:

١- مقياس توكيد الذات لازاروس(١٩٦٦) *Lazarus, A* تقنين: غريب عبدالفتاح غريب.

٢- مقياس التوكيدية طريف شوقي فرج(١٩٩٨).

٣- مقياس التوكيدية "سامية القطان"(١٩٨١).

٤- مقياس تأكيد الذات "محمد الطيب" (١٩٨١).

٥- مقياس توكيد الذات أحمد مختار نجم (١٩٩٠).

٦- مقياس سمة التوكيدية طه عبدالعظيم حسين(١٩٩١).

٧- مقياس التوكيدية محمد حسن شمس(١٩٩٢).

٨- مقياس تأكيد الذات عبدالرحمن عبدالغفار سماحة(١٩٩٣).

٩- مقياس التوكيدية أحمد فتحي عبدربه (١٩٩٧).

١٠- مقياس التوكيدية حسام عبدالعزيز عبدالمعطي(٢٠٠١).

١١- مقياس التوكيدية طريف شوقي فرج(٢٠٠٣).

١٢- مقياس تقدير توكيد الذات رباب صلاح الدين(٢٠٠٦).

جـ- في ضوء ما أشارت أدبيات علم النفس، تم تحديد أربعة أبعاد للتوكيدية وهي (التواصل الاجتماعي، الدفاع عن الحقوق، القيادة، الاستقلالية).

د- صياغة مفردات المقياس بحيث تحمل كل منها صفة سلوكية مميزة للبعد الذي تنتمي إليه، وقد بلغ العدد الكلي لمفردات المقياس في صورته الأولية (٨٥) عبارة. وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من (٣) إلى (١) على الترتيب بالنسبة للمفردات التي صيغت بصورة موجبة، (التي تدل على ارتفاع سمة التوكيدية. بينما تأخذ هذه الاختيارات تقديرات من (١) إلى (٣) على الترتيب بالنسبة للمفردات التي صيغت بصورة سالبة والتي تدل على تدني سمة التوكيدية.

هـ- تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية (كمحكمين) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح وشمولية ودقة المفردات ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك اتجاه العبارة (سالبة أم موجبة).

وفي ضوء تعديلات وملاحظات المحكمين، تم حذف وإضافة وإعادة صياغة بعض مفردات المقياس.

وأصبح المقياس يحتوي على قسمين هما: القسم الأول الذي يتناول البيانات الشخصية، أما القسم الثاني فيتناول عبارات المقياس، حيث يتضمن هذا القسم (٦٨) عبارة، وهذه العبارات موزعة على أربعة أبعاد هي:

البُعد الأول: التواصل الاجتماعي *Social Communication*:

ويتكون هذا البُعد من (١٦) عبارة تتعلق بقدرة الفرد على التفاعلات الاجتماعية بسهولة في مواقف العلاقات البينشخصية والمواقف الاجتماعية المختلفة.

البُعد الثاني: الدفاع عن الحقوق *defense of Royalties*:

ويتكون هذا البُعد من (١٨) عبارة تتعلق بقدرة الفرد على أخذ ما يعتقد أنه حقه، والمقاومة من أجل ذلك ورفض الطلبات غير المعقولة من وجهة نظره.

البُعد الثالث: القيادة *Leadership*:

ويتكون هذا البُعد من (١٧) عبارة تتعلق بقدرة الفرد على التوجيه والتأثير على الآخرين بطريقة مقنعة خالية من العنف.

البُعد الرابع: الاستقلالية *Independence*:

ويتكون هذا البُعد من (١٧) عبارة تتعلق بقدرة الفرد على الاكتفاء الذاتي وإبداء الرأي وتوضيح المعتقدات والتعبير عنها ومقاومة الضغوط.

ويجاب على جميع عبارات المقياس بإحدى الاستجابات الثلاثة التالية: (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، وتأخذ الاستجابات الثلاث السابقة الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب.

و- بعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٦٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بجامعة الزقازيق، وتم حساب ثبات وصدق المقياس على النحو التالي:

أولاً: ثبات المقياس

(١) تم حساب ثبات عبارات مقياس التوكيدية بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لعبارات كل بُعد فرعي على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات احدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء (٧) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام التالية: ١، ١١، ١٥ (في بُعد التواصل الاجتماعي)، والعبارة رقم ٢٣ (في بُعد الدفاع عن الحقوق)، والعبارة رقم ٤٨ (في بُعد القيادة)، والعبارتين ٦٠، ٦٨ (في بُعد الاستقلالية). حيث وُجد أن معامل ألفا للبُعد في حالة حذف هذه العبارات أكبر من معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارات، أي أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات الأبعاد التي تنتمي إليها هذه العبارات، **ومن هنا تم حذف هذه العبارات السبع.**

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، **وذلك للعبارات التي تم الإبقاء عليها في الخطوة السابقة**، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات مقياس التوكيدية التي تم الإبقاء عليها في الخطوة السابقة، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس التوكيدية بالطريقتين السابقتين.

(٢) حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بطريقتين، الأولى عن طريق معامل ألفا، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي للمقياس وثبات أبعاده، كما بالجدول التالي:

جدول(٢)

معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس التوكيدية

م	الأبعاد	معامل الثبات	
		معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون
١	التواصل الاجتماعي	٠.٧٩٤	٠.٧٠٥
٢	الدفاع عن الحقوق	٠.٨٠٢	٠.٧٥٥
٣	القيادة	٠.٨١٩	٠.٨٣٥
٤	الاستقلالية	٠.٨٠١	٠.٧٧٢
	المقياس ككل	٠.٩٢٨	٠.٨٦٠

ثانيًا: صدق مقياس التوكيدية

(١) صدق العبارات:

تم حساب صدق عبارات مقياس التوكيدية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكًا للعبارة، وذلك للعبارات الثابتة التي تم الإبقاء عليها. والجدول التالي يوضح معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس التوكيدية:

جدول(٣)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس التوكيدية(ن = ٦٠)

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
التواصل الاجتماعي	١	٠.٧٨٨	-	-

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
	٢	٠.٧٥٨	٠.٧٢٢**	٠.٦٢٣**
	٣	٠.٧٨٣	٠.٤١٤**	٠.٢٨٤*
	٤	٠.٧٨٧	٠.٣١٥*	٠.٢٥٢*
	٥	٠.٧٧١	٠.٥٤٧**	٠.٤٦٣**
	٦	٠.٧٧٥	٠.٥٤١**	٠.٣٩٠**
	٧	٠.٧٧٤	٠.٥٤٣**	٠.٤٠٧**
	٨	٠.٧٦٤	٠.٦٣١**	٠.٥٢٢**
	٩	٠.٧٧٥	٠.٤٦٣**	٠.٣٩٣**
	١٠	٠.٧٦٤	٠.٦٤٤**	٠.٥١١**
	١١	٠.٧٨٨	–	–
	١٢	٠.٧٧٢	٠.٥٤٨**	٠.٤٢٦**
	١٣	٠.٧٧٩	٠.٤٨٠**	٠.٣٣٥**
	١٤	٠.٧٦٩	٠.٥٨٢**	٠.٤٦٦**
	١٥	٠.٧٨٨	–	–
	١٦	٠.٧٦٩	٠.٥٤٤**	٠.٤٦٠**
معامل ألفا العام للبُعد		٠.٧٨٧		
الدفاع عن الحقوق	١٧	٠.٧٨٤	٠.٤١٤**	٠.٣٢٤*
	١٨	٠.٧٧٧	٠.٤٩٧**	٠.٤١٨**
	١٩	٠.٧٧٨	٠.٤٦٢**	٠.٤١١**
	٢٠	٠.٧٨٦	٠.٤٢١**	٠.٢٩٢*
	٢١	٠.٧٨٠	٠.٥١٧**	٠.٣٨٤**
	٢٢	٠.٧٨٧	٠.٣٦٦**	٠.٢٦٦*
	٢٣	٠.٨٠٢	–	–
	٢٤	٠.٧٦٩	٠.٦٠٧**	٠.٥٣٠**
	٢٥	٠.٧٧٦	٠.٥٦٤**	٠.٤٣٧**
	٢٦	٠.٧٧٧	٠.٥٧٥**	٠.٤٢٥**
	٢٧	٠.٧٧٢	٠.٦٠٢**	٠.٥٠٦**
	٢٨	٠.٧٨٧	٠.٣٦٢**	٠.٢٦٥*
	٢٩	٠.٧٨٩	٠.٣١٤*	٠.٢٥٤*
	٣٠	٠.٧٧٧	٠.٥٣٦**	٠.٤٣٠**
	٣١	٠.٧٦٨	٠.٦٣٢**	٠.٥٥٠**
	٣٢	٠.٧٨٣	٠.٤٤٤**	٠.٣٣٩**
	٣٣	٠.٧٨١	٠.٤٦٧**	٠.٣٦٦**

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
	٣٤	٠.٧٧٧	٠.٥١٥**	٠.٤٢١**
معامل ألفا العام للبُعد		٠.٧٩٠		
القيادة	٣٥	٠.٨٠٦	٠.٤٣٨**	٠.٣١٧*
	٣٦	٠.٧٩٩	٠.٥٣٥**	٠.٤٢٠**
	٣٧	٠.٧٨٩	٠.٦٤٨**	٠.٥٦٠**
	٣٨	٠.٨٠٣	٠.٤٣٢**	٠.٣٥٤**
	٣٩	٠.٨٠٨	٠.٣٩٨**	٠.٢٧٤*
	٤٠	٠.٨٠٢	٠.٥٠١**	٠.٣٧١**
	٤١	٠.٧٩٨	٠.٤٩٢**	٠.٤٢٧**
	٤٢	٠.٧٩٣	٠.٦٠٨**	٠.٥٠٢**
	٤٣	٠.٧٩٢	٠.٦١٦**	٠.٥٢٤**
	٤٤	٠.٨٠٥	٠.٤٤٠**	٠.٣١٥*
	٤٥	٠.٧٩٤	٠.٥٨٣**	٠.٥٢١**
	٤٦	٠.٨٠٢	٠.٤٧٤**	٠.٣٧٠**
	٤٧	٠.٨٠٧	٠.٤١١**	٠.٢٨٦*
	٤٨	٠.٨١٩	–	–
	٤٩	٠.٧٩٤	٠.٥٩٩**	٠.٥١٠**
	٥٠	٠.٧٩٦	٠.٥٢٠**	٠.٤٥٨**
	٥١	٠.٧٨٨	٠.٦٦١**	٠.٥٩٨**
معامل ألفا العام للبُعد		٠.٨٠٩		
الاستقلالية	٥٢	٠.٧٨٧	٠.٣١٨*	٠.٢٥١*
	٥٣	٠.٧٦٨	٠.٥٩٢**	٠.٤٨٩**
	٥٤	٠.٧٧١	٠.٥١٥**	٠.٤٣٦**
	٥٥	٠.٧٨٠	٠.٤٧٨**	٠.٣٢٩*
	٥٦	٠.٧٧٣	٠.٥٤١**	٠.٤١٧**
	٥٧	٠.٧٨٤	٠.٤٦٦**	٠.٢٨٤*
	٥٨	٠.٧٧٧	٠.٤٦٦**	٠.٣٥٧**
	٥٩	٠.٧٦٦	٠.٥٩٥**	٠.٥٢٩**
	٦٠	٠.٧٨٩	–	–
	٦١	٠.٧٧٢	٠.٥٤٢**	٠.٤٣٩**
	٦٢	٠.٧٦٩	٠.٦٢٥**	٠.٤٩٧**
	٦٣	٠.٧٧٥	٠.٤٥٣**	٠.٤١٠**
	٦٤	٠.٧٦٩	٠.٥٦٢**	٠.٥٠٨**

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
	٦٥	٠.٧٧٢	٠.٥٣٩**	٠.٤٥٢**
	٦٦	٠.٧٧٤	٠.٥٩٥**	٠.٤٠٧**
	٦٧	٠.٧٧٣	٠.٥٣٥**	٠.٤٤٤**
	٦٨	٠.٧٩٧	–	–
معامل ألفا العام للبُعد		٠.٧٨٧		

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

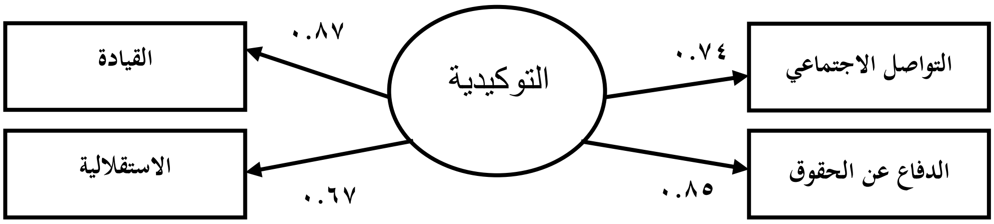
- أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة. وذلك باستثناء (٧) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام التالية: ١، ١١، ١٥ (في بُعد التواصل الاجتماعي)، والعبارة رقم ٢٣ (في بُعد الدفاع عن الحقوق)، والعبارة رقم ٤٨ (في بُعد القيادة)، والعبارتان ٦٠، ٦٨ (في بُعد الاستقلالية). حيث وُجد أن معامل ألفا للبُعد في حالة حذف هذه العبارات أكبر من معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارات، أي أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات الأبعاد التي تنمي إليها هذه العبارات، وقد تم حذف هذه العبارات.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات التي تم الإبقاء عليها في الخطوة السابقة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس التي تم الإبقاء عليها.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد) دالة إحصائيًا إما عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس التوكيدية التي تم الإبقاء عليها.

(٢) الصدق العاملي:

تم حساب الصدق العاملي لمقياس التوكيدية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس التوكيدية.

حيث تم اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى العينة الاستطلاعية (٦٠ طالبًا وطالبة)، وفي نموذج العامل الكامن العام تم افتراض أن جميع العوامل (أو المقاييس) المشاهدة Observed Factors للتوكيدية تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factors كما بالشكل(١) التالي:

شكل(٢)
يوضح نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التوكيدية



وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد للتوكيدية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(٤)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التوكيدية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٢.٠٣ ٢ ٠.٣٦	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١.٠١٥	(صفر) إلى(٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٨٠	(صفر) إلى(١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٢٠	(صفر) إلى(١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٢٣	(صفر) إلى(٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠١٥	(صفر) إلى(٠.١)

(١) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج ليزرل(٨.٨) *Lisrel 8. 8*.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٣١ ٠.٣٤	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨٠	(صفر) إلى(١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١.٠٠٠	(صفر) إلى(١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٥٠	(صفر) إلى(١)

يتضح من الجدول السابق أن نموذج العامل الكامن الواحد للتوكيدية قد حصل على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠٠٠، ١٥٥).

والجدول التالي يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للتوكيدية.

جدول(٥):

تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للتوكيدية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع لدى العينة الاستطلاعية (ن = ٦٠)

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
١	التواصل الاجتماعي	٠.٧٤	٠.١٢	٦.٣٧	٠.٠١
٢	الدفاع عن الحقوق	٠.٨٥	٠.١١	٧.٦٩	٠.٠١
٣	القيادة	٠.٨٧	٠.١١	٧.٩١	٠.٠١
٤	الاستقلالية	٠.٦٧	٠.١٢	٥.٥٤	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس التوكيدية.

أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن التوكيدية عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة للتوكيدية.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس التوكيدية وصلاحيته لقياس التوكيدية لدى طلاب وطالبات الجامعة.

وبذلك تتكون الصورة النهائية لمقياس التوكيدية وهو مكون من (٦١) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة: التواصل الاجتماعي (١٣ عبارة)، الدفاع عن الحقوق (١٧ عبارة)، القيادة (١٦ عبارة)، الاستقلالية (١٥ عبارة).

وجميع عبارات المقياس موجبة الاتجاه ما عدا العبارات ذات الأرقام: ١، ٤، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٨، ٣٥، ٤٣، ٤٥، ٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٦٠ فهي سالبة الاتجاه. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع التوكيدية لدى المستجيب أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضها، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على مقياس التوكيدية هي(١٨٣) درجة، أما الدرجة(٦١) فهي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية

١- اختبار(ت) *T-Test* .

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج *Stepwise multip regression analysis* .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

في إطار التحقق من فروض الدراسة الحالية، يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لهذه النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول ومناقشته:

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية".

تم استخدام اختبار (ت) T- Test للعينتين المستقلتين لدراسة الفرق بين متوسطي درجات طلبة وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية.

والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) عند بحث الفرق بين متوسطي درجات طلبة وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الطالبات	٢٩٩	١٣٥.٧٠	٣٩.٤٠	٥.٣٣	٠.٠١
الطلبة	١٠١	١١١.٧٧	٣٧.٧٣		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات طلبة وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية لصالح متوسط درجات طالبات الجامعة. أي أن متوسط درجات طالبات الجامعة في اضطراب الهوية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى طلبة الجامعة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية لصالح متوسط درجات طالبات الجامعة.

ومن الملاحظ من النتائج أن ازدياد اضطراب الهوية عند الإناث مقارنةً بالذكور يرجع إلى اختلاط دور الجنس بالنسبة للإناث هذا في ظل المبالغة في المطالبة بالمساواة بين الرجل والمرأة بشكل مبالغ فيه مما أدى إلى زيادة العبء على المرأة ومضاعفة دورها وثقل كاهلها بكثير من المسؤليات وتضاؤل دور الرجل. وفي هذه المرحلة العمرية الخاصة بعينة البحث (طلاب الجامعة) نجد أن الفتاة تقوم بأكثر من دور ويشغل تفكيرها الكثير من الأمور، فبجانب تكليفها بالأعمال المنزلية نجدها أكثر حرصاً على المذاكرة والتفكير في إيجاد فرصة عمل بعد التخرج، بالإضافة إلى التفكير في شريك الحياة والارتباط بشكل جاد ورسمي، فالفتاة في هذه المرحلة تكون دائمة التفكير في شريك الحياه، مما يضعها في حالة مقارنة دائمة بين ما تفكر وتحلم به وما يُعرض عليها من شباب للزواج مما يجعلها في حالة توتر واضطراب بين ما تحلم به وما هو قائم في الواقع هذا بالنسبة للفتاة، أما الشباب في مثل هذه المرحلة فيعتقدون أن أمامهم وقت طويل للتفكير في الزواج وكل ما يشغل تفكيرهم هو الحصول على فرصة عمل وهذا يشغل تفكير الفتاة أيضاً وبنفس درجة الحماس، بل قد يزداد الأمر تعقيداً بالنسبة للفتاة للحصول على فرصة عمل ملائمة لوضعها كأنثى. هذا بالإضافة إلى بعض المبادىء والأخلاقيات التي يجب أن تتقيد بها الأنثى بالمقارنة بالذكر الذي يحصل على الكثير من الحرية في تحركاته، ووقت الفراغ المتاح لديه والذي قد يؤدي إلى إزدياد ثقافته إذا أحسن استغلاله مما يؤدي إلى إنجاز هويتهم بشكل أسرع من الفتاة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جاكسون وآخرين (١٩٩٠) Jackson, E. et al. والتي توصلت إلى أن الذكور أكثر قدرة على استكشاف الهوية من الإناث من طلاب الجامعة. ودراسة أبو المجد الشوربجي (١٩٩٢) حيث توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة والطالبات في هوية الأنا لصالح الطلبة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة إمبيمبو (١٩٩٥) Imbimbo, P.، ودراسة عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠)، دراسة حسن مصطفى (١٩٩٣) حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في رتبة الهوية الكلية.

ومن ناحية أخرى أثبتت النظريات(نظرية إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي ، نظرية مارشيا لرتب الهوية) أن اضطراب الهوية يحدث في مرحلة المراهقة. فبالنظر إلى عينة الدراسة نجد أن معظمها من الإناث (١٠١ طالباً، ٢٩٩ طالبة)، وهذا بناءً على أن معظم الدارسين في كلية التربية من الإناث. وبالتالي أُتيحت الفرصة للباحثة أن تختبر عدداً كبيراً من الإناث اللآتي ظهر عند معظمهن اضطراب في الهوية بشكل أوضح من الذكور.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشته:

للتحقق من الفرض الثاني ونصه:

"توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهويـة ودرجـاتهم فـي كل مـن: تقدير الـذات ومفهوم الـذات وفاعليـة الـذات". تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لبحث العلاقة بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٧)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لبحث العلاقة بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في كل من: تقدير الذات، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات

العينة	المتغيرات	اضطراب الهوية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلبة (ن = ١٠١)	تقدير الذات	– ٠.٨٨٠	٠.٠١
	مفهوم الذات	– ٠.٩٠٥	٠.٠١
	فاعلية الذات	– ٠.٩٢٠	٠.٠١
الطالبات (ن = ٢٩٩)	تقدير الذات	– ٠.٨٧١	٠.٠١
	مفهوم الذات	– ٠.٨٨٩	٠.٠١
	فاعلية الذات	– ٠.٨٥٢	٠.٠١
العينة الكلية (طلاب وطالبات) (ن = ٤٠٠)	تقدير الذات	– ٠.٨٦٦	٠.٠١
	مفهوم الذات	– ٠.٩٠٠	٠.٠١
	فاعلية الذات	– ٠.٨٧٧	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات وذلك لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة ولدى العينة الكلية.

أي أنه كلما ارتفعت درجات طلبة وطالبات الجامعة في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات انخفضت درجاتهم في اضطراب الهوية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات وذلك لدى طلاب وطالبات الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كولباك (٢٠٠٣) *Kolpack, C.* ودراسة كوليمان (٢٠٠٣) *Coleman, W.* ودراسة تشارلز وآخرين (٢٠٠٣) *Charles, T. et al.* ودراسة بروكس (٢٠٠٢) *Brooks, R.*، ودراسة كريف (٢٠٠٣) *Creagh, K.*، ودراسة بريوس (٢٠٠٣) *Bruce, T.* ودراسة بينتريم (٢٠٠٢) *Bentrim, T.* ودراسة ريت (٢٠٠٤) *Rhett, D.*. ودراسة جيانا وآخرين (٢٠٠٤) *Jeana, R. et al.* ودراسة نولا وآخرين (٢٠٠٥) *Nola, L. et al.* حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة سالبة بين اضطراب الهوية وكل من مفهوم الذات، وتقدير الذات، وفاعلية الذات.فكلما ازداد الاضطراب عند الشباب قل لديهم تصورهم عن ذواتهم والنظرة إليها بشكل غير إيجابي، وبالتالي انخفض تقديرهم لذواتهم، ومن المنطقي أيضاً أن يقل لديهم مستوى الفاعلية.

إن مضطرب الهوية غير محدد الأهداف، وغير واثق من أعماله وتتغير أهدافه وأفكاره من فترة لآخرى، وتكون دائماً وجهة نظره خاضعة لوجهة نظر السلطة الخاضع لها،والتي تتمثل غالباً في الوالدين. كما أن من صفات مضطرب الهوية أنه غير متأكد مما هو عليه ومما سيفعله في المستقبل، ولديه شعور بعدم توافق جوانب شخصيته، وبالتالي فمضطرب الهوية لديه قصور في مفهوم الذات وليس لديه تصور واضح عن ذاته فتصوره عن ذاته الجسمية والأخلاقية والشخصية والأسرية مشوش، وغالباً ما يكون في الإتجاه السالب. أما بالنسبة للقيمة التي يضعها الفرد لهذه الصورة والتي تتمثل في تقدير الذات فنجدها لدى مضطرب الهوية متدنية. فهو لا يشعر بتقدير الذات حيث إن أعماله غير محددة وإحساسه بقيمته الشخصية ودوره الحقيقي غائب ومضطرب وليست لديه خطة واضحة لتحقيق أهدافه المستقبلية، كما أنه لا يستشعر بالكفاءة فيما يقوم به من أعمال.

كما أن مستوى الفاعلية لدى مضطربي الهوية يكون منخفضاً لأن مضطرب الهوية يرى أن العمل الجاد والبحث عنه ما زال أمامه وقت طويل، كما أنه يعاني من انخفاض مستوى الطموح، وبالتالي فهو لا يستطيع تحديد أداء ما يقوم به أو ينوي القيام به في المستقبل، كما أنه ليس لديه دراية بمدى قدراته وإمكاناته في أداء الأعمال.

ثالثاً: اختبار صحة الفرضين الثالث والرابع ومناقشتهما:

للتحقق من الفرضين الثالث والرابع ونصهما:

"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية".

"توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في سمة الشخصية: التوكيدية".

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لبحث العلاقة بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في سمات الشخصية: القلق والدوجماتية والتوكيدية. والجدول التالي يوضح نتائج هذين الفرضين:

جدول (٨)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لبحث العلاقة بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهوية ودرجاتهم في سمات الشخصية: القلق، والدوجماتية والتوكيدية

العينة	المتغيرات	اضطراب الهوية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاب (ن = ١٠١)	القلق	٠.٧٥٣	٠.٠١
	الدوجماتية	٠.٨٩٦	٠.٠١
	التوكيدية	– ٠.٨٧١	٠.٠١
الطالبات (ن = ٢٩٩)	القلق	٠.٨٧٠	٠.٠١
	الدوجماتية	٠.٥١٥	٠.٠١
	التوكيدية	– ٠.٨٦٤	٠.٠١
العينة الكلية (طلاب وطالبات) (ن = ٤٠٠)	القلق	٠.٦١٣	٠.٠١
	الدوجماتية	٠.٨٦٧	٠.٠١
	التوكيدية	– ٠.٨٧٣	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات كل من سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية وذلك لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة ولدى العينة الكلية.

أي أنه كلما ارتفعت درجات طلاب وطالبات الجامعة في كل من: القلق والدوجماتية ارتفعت درجاتهم في اضطراب الهوية.

- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات سمة الشخصية: التوكيدية وذلك لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة ولدى العينة الكلية.

أي أنه كلما ارتفعت درجات طلاب وطالبات الجامعة في التوكيدية انخفضت درجاتهم في اضطراب الهوية.

ومن إجمال نتائج الفرضين الثالث والرابع يتضح أنهما قد تحققا. حيث أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات كل من: القلق والدوجماتية وذلك لدى طلاب وطالبات الجامعة. وأشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات التوكيدية لدى طلاب وطالبات الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دونكل (٢٠٠٠) *Dunkel, G.* والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين اضطراب الهوية والقلق. كما توصلت إلى نفس النتيجة دراسة كل من عبدالرقيب البحيري (١٩٩٠)، ودراسة جورج (٢٠٠٢) *George, S.*.

أولاً: فيما يتعلق بالعلاقة بين اضطراب الهوية والقلق.

إن اضطراب الهوية يصاحبه ارتفاع مستوى القلق. و أن وجود مثل هذا القلق يرجع إلى كون الشخص مضطرب الهوية لا يستطيع الاختيار من البدائل المتاحة التي تساعده في تكوين هوية واضحة ومستقلة عن ذوي السلطة في حياته وخصوصاً الوالدين مع عدم التحلل الكامل من هذه السلطة والاقتناع باستشارتهم وقت الضرورة. أما إذا كان الشاب في حالة اضطراب للهوية ويصاحبه مستوى ضعيف من القلق فهذا يعني أن الشخص لديه لامبالاة وما زال أمامه وقت طويل كي ينجز هويته ويتخلص من الاضطراب وهذا ما أشار محمود حمودة (١٩٩١) وأبو بكر مرسي (١٩٩٧) وكاتي (٢٠٠٥) *Kate, M.* حيث أكدوا أن الشخص مضطرب الهوية يعاني من اللامبالاة حتي في الجوانب الدينية. ومن ناحية أخرى إذا ارتفع القلق بشكل كبير وأصبح قلقاً مرضياً ارتفع معه الاضطراب في الهوية، وقد يعاني الشخص منه بشكل مزمن. أما القلق المتوسط فيدفع المراهق على إنجاز هويته في أسرع وقت.

ثانياً: فيما يتعلق بالعلاقة بين اضطراب الهوية والدوجماتية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فيراسامي (٢٠٠٣) *Verasamy, S* ودراسة سيبكاس (٢٠٠٤) *Siapkas, J.* في الوصول إلى وجود علاقة موجبة بين اضطراب الهوية والدوجماتية،

وترى الباحثة أنه بالنظر إلى خصائص الأفراد مضطربي الهوية والأفراد ذوي نظام المعتقدات المقفل (المغلق) أي ذوي سمة الدوجماتية نجد أن بينهم خصائص مشتركة كثيرة، فالشخص مضطرب الهوية لديه إحساس ضعيف بالتماثل والفردية، وضيق نفسي شديد لعدم التأكد من الأهداف طويلة المدى (محمود حمودة،١٩٩١ومعتز النجيري، ٢٠٠٣) وبالتالي تنعدم لديه القدرة على تقييم المعلومات حيث يكون محكوماً في سلوكه بالقوة الخارجية وليس بالقوة الذاتية، وتكون قدرته على مقاومة الضغوط الناشئة من المصادر الخارجية ضعيفة وبما أن الشخص مضطرب الهوية لديه إحساس ضعيف بالفردية فمن الصعب عليه أن يميز بين المعلومات التي يؤمن بها والمعلومات التي تفرضها عليه السلطة الخارجية، وبالتالي تقل حريته في تقييمها والتصرف طبقاً لمتطلبات الموقف وبالتالي يُصنف بأنه من ذوي نظام المعتقدات المنغلق أي تتضح لديهم سمة الدوجماتية وبالتالي نجد تركيز السمة كلما ضعُف الإحساس بالفردية والتكامل والاستمرارية،أي كلما زاد الاضطراب في الهوية.

ثالثاً: فيما يتعلق بالعلاقة بين اضطراب الهوية والتوكيدية.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة هينكيلمان (٢٠٠٤) *Hinkelman, L.* ودراسة نانسي (٢٠٠٣) *Nancy, H.* ودراسة روبيرتس وآخرين (٢٠٠١)*Roberts, D. et al.* ودراسة كيم (٢٠٠٠) *Kim, T.* ودراسة تايلور (٢٠٠١) *Taylor, M.* ودراسة أندرسون (٢٠٠٤) *Anderson, K.* في الوصول إلى وجود علاقة سالبة بين اضطراب الهوية و التوكيدية. حيث أوضحت النتائج الإحصائية أنه كلما زاد اضطراب الهوية انخفضت سمة التوكيدية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع كل من محمود حمودة (١٩٩١) ومعتز النجيري (٢٠٠٣) وريبر (١٩٩٥) *Reber, A.* وأبو بكر مرسي (١٩٩٧) في أن الشخص مضطرب الهوية يعاني من ضعف الإحساس بالفردية وعدم الاهتمام والرغبة في الاعتماد على الآخرين، وبالتالي لا توجد لديه استقلالية وهي من أهم أبعاد التوكيدية. كما أن أبعاد التوكيدية الأخرى وهي القيادة، والدفاع عن الحقوق، والتواصل الاجتماعي تحتاج من الشخص مزيداً من فهم نفسه، ووضوح أهدافه. وهذا هو لُب تكوين الهوية والتي تتمثل في الإجابة على السؤال من أكون ؟ وماذا أُريد ؟ (محمد عيد، ٢٠٠٠) وبالتالي فمضطرب الهوية ليس لديه إجابة واضحة على هذا التساؤل، بالإضافة إلى أن مضطرب الهوية يعاني من العدوان والاندفاع والعزلة والاغتراب (هاني الهواري ،١٩٩٥، وهشام حبيب، ٢٠٠٤) وبالتالي فهو شخصية غير قيادية، ولا يستطيع التواصل والتأثير على الآخرين.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الخامس ومناقشته:

للتحقق من صحة الفرض الخامس ونصه: "**توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية والطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات لصالح الطلاب منجزي الهوية**".

تم استخدام اختبار (ت) T- Test للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مضطربي الهوية ومتوسطات درجات الطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات.

وقد قسمت الباحثة الطلاب[١] إلى مجموعتين: (مضطربي الهوية، منجزي الهوية) في ضوء الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدني لدرجات اضطراب الهوية. حيث تم ترتيب درجات الطلاب تنازليًا (من الأعلى إلى الأدنى) واعتبار الإرباعي الأعلى من الدرجات على أنهم مجموعة الطلاب مضطربي الهوية، أما الإرباعي الأدنى من درجات اضطراب الهوية فقد تم اعتبارهم مجموعة الطلاب منجزي الهوية.

والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض بالتفصيل:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) عند بحث الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية و الطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	منجزو الهوية	١٠٩	١٢٤.٥١	٢٦.٨١	٢٤.٧٧	٠.٠١
	مضطربو الهوية	١٠٨	٥٦.٥٦	١٠.٠١		
مفهوم الذات	منجزو الهوية	١٠٩	٢٤٢.٤٥	٣٦.٦٩	٣٦.٦٠	٠.٠١
	مضطربو الهوية	١٠٨	١٠٥.٧٨	١٣.١٣		

(١) تم اختبار هذا الفرض بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعتين (مضطربي الهوية، منجزي الهوية) بغض النظر عن نوع الطالب ذكرا أم أنثى.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	منجزو الهوية	١٠٩	١٥٧.٣٣	٢١.٩٤	٢٨.١٦	٠.٠٠١
	مضطربو الهوية	١٠٨	٦١.٨٣	٢٧.٧١		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية والطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات لصالح الطلاب منجزي الهوية في الحالات الثلاث. أي أن متوسطات درجات الطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى الطلاب مضطربي الهوية من طلاب وطالبات الجامعة.

ومن إجمال نتائج الفرض الخامس يتضح أنه قد تحقق. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية و الطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات لصالح الطلاب منجزي الهوية في الحالات الثلاث. ويتفق هذا مع ما أكده هامر وبرش (١٩٩٤) *Hamer, R. & Brush, M.* في أن مضطرب الهوية يعاني من الشعور المرتفع بالخجل والخزي أمام الذات، ويشعر بالاغتراب والاعتماد على الآخرين، ولذا يقل لديه مستوى الفاعلية، كما تتفق الباحثة مع كل من نيوسوم (٢٠٠٤) *Newsom, K.* وكولباك (٢٠٠٣) *Kolpack, C.* في أن طلاب الجامعة منجزي الهوية مفهومهم عن ذواتهم صحي وفي الإتجاه الإجابي. كما توصلت دراسة عادل عبدالله (١٩٩١) ودراسة ياكوبين (٢٠٠٣) *Yacoubian, V.* ودراسة زانج (٢٠٠٢) *Zhang, J.* ودراسة مارتلي (٢٠٠٣) *Martelly, M.* إلى وجود علاقة موجبة بين إنجاز الهوية وتقدير الذات. كما توصلت دراسة دراسة بيجورن ولينا (١٩٩٦) *Bjorn, L. & Lena, A.* ودراسة دونكل (٢٠٠٠) *Dunkel, G.* في وجود علاقة موجبة بين الهوية وفاعلية الذات. بالإضافة إلى أن منجز الهوية لديه احساس بالاستمرارية والتماثل والفردية.

خامساً: اختبار صحة الفرضين السادس والسابع ومناقشتهما:

للتحقق من الفرضين السادس والسابع ونصهما:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية والطلاب منجزي الهوية في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية لصالح مضطربي الهوية".

"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية والطلاب منجزي الهوية في سمة الشخصية: التوكيدية لصالح منجزي الهوية".

تم استخدام اختبار (ت) T- Test للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية والطلاب منجزي الهوية في سمات الشخصية: القلق والدوجماتية والتوكيدية. والجدول التالي يوضح نتائج هذين الفرضين:

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) عند بحث الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية والطلاب منجزي الهوية في سمات الشخصية: القلق، والدوجماتية، والتوكيدية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القلق	منجزو الهوية	١٠٩	٤٩.٦٦	١٦.٤٣	١٢.٣٤	٠.٠١
	مضطربو الهوية	١٠٨	٧١.٥٦	٨.٥١		
الدوجماتية	منجزو الهوية	١٠٩	٩٤.٧٦	١٩.٤٢	٣٣.٨٧	٠.٠١
	مضطربو الهوية	١٠٨	١٥٩.١٠	٤.٠٢		
التوكيدية	منجزو الهوية	١٠٩	١٤٩.٤٢	١٥.٨٧	٢٥.٩٧	٠.٠١
	مضطربو الهوية	١٠٨	٨٨.٠٦	١٨.٨٣		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية و الطلاب منجزي الهوية في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية لصالح الطلاب مضطربي الهوية في الحالتين. أي أن متوسطات درجات الطلاب مضطربي الهوية في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى الطلاب منجزي الهوية من طلاب وطالبات الجامعة.
- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية و الطلاب منجزي الهوية في سمة الشخصية: التوكيدية لصالح الطلاب منجزي الهوية. أي أن متوسط درجات الطلاب منجزي الهوية في سمة الشخصية: التوكيدية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الطلاب مضطربي الهوية من طلبة وطالبات الجامعة.

ومن إجمالِ نتائج الفرضين السادس والسابع يتضح أنهما قد تحققا. حيث أشارت نتائج الفرض السادس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطات درجات

الطلاب مضطربي الهوية ومتوسطات درجات الطلاب منجزي الهوية في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية لصالح متوسطات درجات الطلاب مضطربي الهوية في الحالتين. وأشارت نتائج الفرض السابع إلى وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسط درجات الطلاب مضطربي الهوية ومتوسط درجات الطلاب منجزي الهوية في سمة الشخصية: التوكيدية لصالح متوسط درجات الطلاب منجزي الهوية.

واتضح من الدراسة الحالية أن سمة التوكيدية والتي تشتمل على الأبعاد الآتية (الاستقلالية والقيادة والدفاع عن الحقوق والتواصل الاجتماعي) كانت واضحة عند الطلاب منجزو الهوية بمقارنتهم بالطلاب مضطربي الهوية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة لانوف *Lanoff, G.* (٢٠٠٤) ودراسة هنكيلمان *Hinkelman, L.* (٢٠٠٤) ودراسة كيم *Kim, T.* (٢٠٠٠) حيث توصلوا إلى أن الطلاب منجزي الهوية يتمتعون بالقدرة على الاستقلالية والتأثير على الجماعة والمشاركة في المناسبات الاجتماعية كما يبحثون عن الإثارة والتفتح على الخبرات واستكشاف بدائل جديدة، وهذا على عكس من يتصف باضطراب الهوية حيث تقل لديه هذه الصفات وبالتالي يقل لديه مستوى التوكيدية.

سادساً: اختبار صحة الفرض الثامن ومناقشته:

للتحقق من الفرض الثامن ونصه:

"**يمكن التنبؤ باضطراب الهوية من متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات)**". تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise multiple regression analysis

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج **لدى الطالبات** عن إدراج متغير (مفهوم الذات) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (فاعلية الذات) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثالثة والأخيرة تم إدراج متغير (تقدير الذات) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثالث أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية) لدى الطالبات.

ومن جهة أخرى أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن ادراج متغير (فاعلية الذات) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى متغيرات الذات المستقلة

تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثانية تم ادراج متغير (مفهوم الذات) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وقد توقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج متغير (تقدير الذات) في معادلة الانحدار المتعدد نظرًا لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (اضطراب الهوية) لدى الطلاب.

وأسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج **لدى العينة الكلية (طلبة وطالبات معًا)** عن ادراج متغير (مفهوم الذات) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (فاعلية الذات) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وقد توقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج متغير (تقدير الذات) في معادلة الانحدار المتعدد نظرًا لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (اضطراب الهوية) لدى العينة الكلية (طلبة وطالبات معًا).

وتم عرض نتائج هذا الفرض في الجدولين التاليين (١١، ١٢)

جدول (١١)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات (الخطوة الثالثة) والطلبة (الخطوة الثانية) والعينة الكلية (الخطوة الثانية)

العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الطالبات (ن=٢٩٩)	المنسوب إلى الانحدار	٣٩١١١٢.٣٠	٣	١٣٠٣٧٠.٧٧	٥٣٧.٦٣	٠.٠١	٠.٨٤٥
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٧١٥٣٥.٠٠	٢٩٥	٢٤٢.٤٩			

الطلبة (ن=١٠١)	المنسوب إلى الانحدار	١٢٣٢٣٤.٢٩	٢	٦١٦١٧.١٥	٣١٥.٤٧	٠.٠٠١	٠.٨٦٦
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	١٩١٤١.٤٧	٩٨	١٩٥.٣٢			
العينة الكلية طلبة وطالبات معًا (ن=٤٠٠)	المنسوب إلى الانحدار	٥٥١٢٩٨.٥٤	٢	٢٧٥٦٤٩.٢٧	١١٢٨.٩٤	٠.٠٠١	٠.٨٥٠
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٩٦٩٣٣.٨٥	٣٩٧	٢٤٤.١٧			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٠١) لمتغيرات الذات الثلاثة: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات بالجامعة.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٠١) لمتغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى الطلبة بالجامعة.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٠١) لمتغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى العينة الكلية من طلبة وطالبات الجامعة
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد الذي يساوى (٠.٨٤٥) يشير إلى أن متغيرات الذات الثلاثة: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) تفسر مجتمعة ٨٤.٥ % من التباين في درجات اضطراب الهوية لدى **الطالبات**، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفَسَّر بواسطة هذه المتغيرات الثلاثة.
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد الذي يساوي (٠.٨٦٦) يشير إلى أن متغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) يفسران معًا ٨٦.٦ % من التباين في درجات اضطراب الهوية لدى **الطلبة**، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين المتغيرين.
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد الذي يساوي (٠.٨٥٠) يشير إلى أن متغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) يفسران معًا ٨٥ % من التباين في درجات اضطراب الهوية لدى **العينة الكلية** (طلبة وطالبات معًا)، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين المتغيرين.

جدول (١٢)

معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها عند دراسة تأثير متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى طلبة وطالبات الجامعة

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طالبات	ثابت الانحدار	٢٥٤.٦٨	٣.٢٩		٧٧.٣٩	٠.٠١
	مفهوم الذات	-٠.٢٦	٠.٠٤	-٠.٣٩	٥.٩٥	٠.٠١
	فاعلية الذات	-٠.٣٤	٠.٠٤	-٠.٣٥	٨.٦٠	٠.٠١
	تقدير الذات	-٠.٣٦	٠.٠٩	-٠.٢٤	٣.٨٥	٠.٠١
طلبة	ثابت الانحدار	٢٣٨.٩٢	٥.٤١		٤٤.١٥	٠.٠١
	فاعلية الذات	-٠.٥٢	٠.٠٩	-٠.٥٧	٥.٨٣	٠.٠١
	مفهوم الذات	-٠.٢٣	٠.٠٦	-٠.٣٧	٣.٨٢	٠.٠١
العينة الكلية	ثابت الانحدار	٢٤٥.٧٧	٢.٦٠		٩٤.٣٦	٠.٠١
	مفهوم الذات	-٠.٣٦	٠.٠٢	-٠.٥٦	١٤.٦٧	٠.٠١
	فاعلية الذات	-٠.٣٧	٠.٠٤	-٠.٤٠	١٠.٣٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيرات الذات الثلاثة: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات بالجامعة.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى الطلبة بالجامعة.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) على درجات اضطراب الهوية لدى العينة الكلية من طلبة وطالبات الجامعة.

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجات اضطراب الهوية من متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) لدى طلبة وطالبات الجامعة في الصور التالية:

اضطراب الهوية لدى الطالبات = -٠.٢٦ (مفهوم الذات) -٠.٣٤ (فاعلية الذات) - ٠.٣٦ (تقدير الذات) + ٢٥٤.٦٨

اضطراب الهوية لدى الطلبة = -٠.٥٢ (فاعلية الذات) -٠.٢٣ (مفهوم الذات) + ٢٣٨.٩٢

اضطراب الهوية (لدى العينة الكلية) = -٠.٣٦ (مفهوم الذات) -٠.٣٧ (فاعلية الذات) + ٢٤٥.٧٧

أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من متغيرات الذات الثلاثة: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) انخفضت درجات اضطراب الهوية لدى طالبات الجامعة. وأنه كلما ارتفعت درجات متغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) انخفضت درجات اضطراب الهوية لدى كل من طلاب الجامعة والعينة الكلية من طلبة وطالبات الجامعة.

ومن إجمالِ نتائج الفرض الثامن يتضح أنه قد تحقق. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى قدرة متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) على التنبؤ بدلالة إحصائية بدرجات اضطراب الهوية لدى طالبات الجامعة، وقدرة متغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) على التنبؤ بدلالة إحصائية بدرجات اضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة، وكذلك لدى العينة الكلية (طلبة وطالبات الجامعة معًا).وهذا معناه أنه بالنظر إلى متغيرات الذات (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) فإنه يمكن التنبؤ باضطراب الهوية أو إنجازها لدى طالبات الجامعة. فانخفاض كل من مفهوم الذات وتقدير الذات وفاعلية الذات يعني أن الطالبة تعاني أو أنها ستعاني من اضطراب الهوية. وقد أكدت الدرسات أن مضطربي الهوية يعانون من الذات السلبية دونكل *Dunkel, G.* (٢٠٠٠) وأشارت دراسة كاتي *Kate, M.* (٢٠٠٥) إلى أن كل من تقدير الذات وفاعلية الذات عوامل محددة لاضطراب الهوية. أما العينة الكلية للبحث (طلاب وطالبات) فيمكن التنبؤ باضطراب الهوية لديهم من خلال النظر إلى (مفهوم الذات، فاعلية الذات) فقط.

سابعاً: اختبار صحة الفرض التاسع ومناقشته:

للتحقق من صحة الفرض التاسع ونصه: "**يمكن التنبؤ باضطراب الهوية من سمات الشخصية: (القلق، الدوجماتية، التوكيدية)**". تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise multiple regression analysis

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج **لدى الطالبات** عن إدراج متغير (الدوجماتية) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى متغيرات الذات

المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (التوكيدية) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثالثة والأخيرة تم إدراج متغير (القلق) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثالث أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية) لدى الطالبات.

ولكن أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج **لدى الطلبة** عن إدراج متغير (الدوجماتية) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (التوكيدية) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وقد توقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج متغير (القلق) في معادلة الانحدار المتعدد نظرًا لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (اضطراب الهوية) لدى الطلاب.

وأسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج **لدى العينة الكلية (طلبة وطالبات معًا)** عن إدراج متغير (التوكيدية) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الدوجماتية) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى متغيرات الذات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (اضطراب الهوية)، وقد توقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج متغير (القلق) في معادلة الانحدار المتعدد نظرًا لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (اضطراب الهوية) لدى العينة الكلية (طلبة وطالبات معًا).

وتم عرض نتائج هذا الفرض في الجدولين رقم (١٢، ١٣) التاليين:

جدول (١٣)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير سمات الشخصية: (القلق، الدوجماتية، التوكيدية) على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات (الخطوة الثالثة) والطلبة (الخطوة الثانية) والعينة الكلية (الخطوة الثانية)

العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الطالبات	المنســـوب إلـــى	٣٩٧٧٣٤.٨٢	٣	١٣٢٥٧٨.٢٧	٦٠٢.٥١	٠.٠٠١	٠.٨٦٠

(ن=٢٩٩)	الانحدار						
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٦٤٩١٢.٤٨	٢٩٥	٢٢٠.٠٤			
الطلبة (ن=١٠١)	المنسوب إلى الانحدار	١١٩٤٥٦.٠٠	٢	٥٩٧٢٨.٠٠	٢٥٥.٣٨	٠.٠٠١	٠.٨٣٩
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٢٢٩١٩.٧٦	٩٨	٢٣٣.٨٨			
العينة الكلية طلبة وطالبات معًا (ن=٤٠٠)	المنسوب إلى الانحدار	٥٤١٥٠٦.٤٦	٢	٢٧٠٧٥٣.٢٣	١٠٠٧.١٥	٠.٠٠١	٠.٨٣٥
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	١٠٦٧٢٥.٩٣	٣٩٧	٢٦٨.٨٣			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لسمات الشخصية الثلاث: (التوكيدية، الدوجماتية، القلق) على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات بالجامعة.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لسمتي الشخصية: (التوكيدية، الدوجماتية) على درجات اضطراب الهوية لدى الطلبة بالجامعة.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١ لسمتي الشخصية: (التوكيدية، الدوجماتية) على درجات اضطراب الهوية لدى العينة الكلية من طلبة وطالبات الجامعة
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد الذي يساوي (٠.٨٦٠) يشير إلى أن سمات الشخصية الثلاث: (التوكيدية، الدوجماتية، القلق) تفسر مجتمعة ٨٦ % من التباين في درجات اضطراب الهوية لدى **الطالبات**، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفَسَّر بواسطة هذه المتغيرات الثلاثة.
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد الذي يساوي (٠.٨٣٩) يشير إلى أن سمتي الشخصية: (التوكيدية، الدوجماتية) تفسران معًا ٨٣.٩ % من التباين في درجات اضطراب الهوية لدى **الطلبة**، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين المتغيرين.
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد الذي يساوي (٠.٨٣٥) يشير إلى أن سمتي الشخصية: (التوكيدية، الدوجماتية) تفسران معًا ٨٣.٥ % من التباين في درجات

اضطراب الهوية لدى **العينة الكلية** (طلبة وطالبات معًا)، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين المتغيرين.

جدول (١٤)

معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها عند دراسة تأثير سمات الشخصية الثلاث: (التوكيدية، الدوجماتية، القلق) على درجات اضطراب الهوية لدى طلبة وطالبات الجامعة

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا □□	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طالبات	ثابت الانحدار	٨٠.٢٢	١٦.٧٦		٤.٧٨	٠.٠١
	الدوجماتية	٠.٩٢	٠.٠٦	٠.٥٢	١٥.٤١	٠.٠١
	التوكيدية	-٠.٦٦	٠.٠٦	-٠.٤٣	-١٠.٧٩	٠.٠١
	القلق	٠.٢٢	٠.٠٨	٠.٠٧	٢.٥٦	٠.٠١
طلبة	ثابت الانحدار	١١٧.٤٧	٢٥.٠٨		٤.٦٨	٠.٠١
	الدوجماتية	٠.٦٤	٠.٠٩	٠.٥٦	٦.٩٧	٠.٠١
	التوكيدية	-٠.٥٣	٠.١١	-٠.٣٨	-٤.٧٥	٠.٠١
العينة الكلية	ثابت الانحدار	١٣٣.٤٣	١٢.٢٤		١٠.٩٠	٠.٠١
	التوكيدية	-٠.٧٢	٠.٠٥	-٠.٤٩	-١٤.١٥	٠.٠١
	الدوجماتية	٠.٦٨	٠.٠٥	٠.٤٧	١٣.٣١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لسمة الشخصية: (التوكيدية) على درجات اضطراب الهوية لدى كل من الطلبة والطالبات والعينة الكلية من طللبةوطالبات الجامعة.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لسمة الشخصية: (الدوجماتية) على درجات اضطراب الهوية لكل من الطلبة والطالبات والعينة الكلية من طلاب وطالبات الجامعة.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لسمة الشخصية: (القلق) على درجات اضطراب الهوية لدى الطالبات بالجامعة.

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجات اضطراب الهوية من سمات الشخصية الثلاث: (التوكيدية، الدوجماتية، القلق) لدى طلبة وطالبات الجامعة في الصور التالية:

اضطراب الهوية (لدى الطالبات) = + ٠.٩٢ (الدوجماتية) –٠.٦٦ (التوكيدية) +٠.٢٢ (القلق) + ٨٠.٢٢

اضطراب الهوية (لدى الطلبة) = + ٠.٦٤ (الدوجماتية) –٠.٥٣ (التوكيدية) + ١١٧.٤٧

اضطراب الهوية (لدى العينة الكلية) = –٠.٧٢ (التوكيدية) + ٠.٦٨ (الدوجماتية) + ١٣٣.٤٣

أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من الدوجماتية والقلق وانخفضت درجات التوكيدية ارتفعت درجات اضطراب الهوية لدى طالبات الجامعة. وأنه كلما ارتفعت درجات الدوجماتية وانخفضت درجات التوكيدية ارتفعت درجات اضطراب الهوية لدى كل من طلاب الجامعة والعينة الكلية من طلبة وطالبات الجامعة.

ومن إجمال نتائج الفرض التاسع يتضح أنه قد تحقق،. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى قدرة سمات الشخصية الثلاث: (التوكيدية، الدوجماتية، القلق) على التنبؤ بدلالة إحصائية بدرجات اضطراب الهوية لدى طالبات الجامعة، وقدرة سمتي الشخصية: (التوكيدية، الدوجماتية) على التنبؤ بدلالة إحصائية بدرجات اضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة وكذلك لدى العينة الكلية (طلبة وطالبات الجامعة معًا).

وهذا معناه أنه بالنظر إلى سمات الشخصية الثلاث (التوكيدية، الدوجماتية، القلق) فإنه يمكن التنبؤ باضطراب الهوية أو إنجازها لدى طالبات الجامعة. فانخفاض مستوى التوكيدية أو ارتفاع مستوى القلق والدوجماتية يُعد مؤشراً على أن الطالبة تعاني أو أنها ستعاني من اضطراب الهوية. وقد أكدت الدرسات أن مضطربي الهوية يعانون من ارتفاع مستوى القلق ومن هذه الدراسات، دراسة كليت (٢٠٠٣) *Klett ,E.* ودراسة جورج (٢٠٠٠) *George, S.*. كما أكدت دراسة هنكيلمان *Hikelman, L.* أن ارتفاع مستوى التوكيدية، وفاعلية الذات يعد مؤشرا على إنجاز الهوية. وأكدت دراسة ويت (٢٠٠٠) *Whit, V.* ودراسة ريفر (٢٠٠٥) *Rever, W.* أن من خلال وجود الدوجماتية والقلق معاً يمكن التبنؤ باضطراب الهوية. أما العينة الكلية للبحث الحالى (طلاب وطالبات) فيمكن التنبؤ باضطراب الهوية لديهم من خلال النظر إلى (التوكيدية، الدوجماتية) فقط

تعقيب على نتائج الدراسة:

في ضوء الاطار النظري لكل من اضطراب الهوية ومتغيرات الذات وسمات الشخصية الخاصة بالبحث، أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠) من طلاب الجامعة بهدف الوقوف

على طبيعة العلاقة بين اضطراب الهوية ومتغيرات الذات (مفهوم الذات– فاعلية الذات– تقدير الذات) وسمات الشخصية (القلق– الدوجماتية–التوكيدية)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين اضطراب الهوية وكل من القلق والدوجماتية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة سالبة بين اضطراب الهوية وكل من(مفهوم الذات– فاعلية الذات– تقدير الذات–التوكيدية). كما أشارت الدراسة إلى أن الإناث أكثر اضطراباً للهوية من الذكور. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة حسن مصطفى (١٩٩٣)، وأبو بكر مرسي (١٩٨٨)، ومعتز النجيري (٢٠٠٣) وكاتي (Kate, M., 2005).

الفصل السادس
خاتمة الدراسة

أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية:

مقدمة :

يواجه طلاب الجامعة في هذه المرحلة العمرية والتي تمثل مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية الرشد، الكثير من الصعاب فهذه المرحلة أكثر مراحل عمر الإنسان اثارة وخطورة وذلك على المستوى النفسي والاجتماعي حيث إن محور الاهتمام في هذه المرحلة (على المستوى النفسي والاجتماعي) كما يراه "إريكسون" هو (إنجاز الهوية مقابل غموض الدور)، ففي هذه المرحلة يكافح الشباب من أجل تحديد دور اجتماعي ووظيفي، حيث يصر على انتزاع اعتراف عالم الكبار بقيمته الاجتماعية، كما أصبح عليه تحديات لابد أن يواجهها، فلابد أن يفكر في البحث عن وظيفة وأن يخطط للزواج وأن ينتج ويعطي بدلاً من أن يأخذ فقط وفي سبيل مواجهة هذه التحديات قد تضطرب هويته، ويصبح غير قادر على إنجاز هوية واضحة، وبالتالي يصاحب هذا الاضطراب العديد من الأعراض النفسية التي تؤثر على الصحة النفسية للشاب والتي قد تؤدي إلى ازدياد فترة الاضطراب إذا لم ينتبه إليها المهتمون بالصحة النفسية والقائمون على العملية التربوية للشباب في هذه المرحلة العمرية لمحاولة مساعدته على التخلص من هذا الاضطراب والوصول إلى إنجاز الهوية، وبالتالي التخلص من هذه الأعراض النفسية المصاحبة لهذا الاضطراب. وقد اختارت الباحثة بعض المتغيرات النفسية لمحاولة الكشف عن العلاقة بينها وبين اضطراب الهوية وهذه المتغيرات هي (مفهوم الذات- تقدر الذات- فاعلية الذات- القلق- الدوجماتية- التوكيدية)، وقد تم اختيار هذه المتغيرات بناءً على الاطلاع على الأساس النظري لهذه المتغيرات والأساس النظري لاضطراب الهوية، وذلك بعد ملاحظة الباحثة لمدى التشتت والتشويش وعدم وضوح الرؤية أمام بعض طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في المشكلة التى تواجه المراهقين وهي اضطراب الهوية، وفي محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب الهوية وكل من (مفهوم الذات- تقدير الذات- فاعلية الذات- القلق- الدوجماتية- التوكيدية)، وذلك لدى طلاب الجامعة، وجاءت هذه الدراسة نظراً لندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين اضطراب الهوية وكل من متغيرات الدراسة وخصوصاً في البيئة العربية (في حدود علم الباحثة).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها حيث إن دراسة الهُوية مازالت في طور التكوين في البيئة العربية– في حدود علم الباحثة– ومن ثم تعد هذه الدراسة إسهاما للوقوف على طبيعة هذه الظاهرة في مدى ارتباطها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل متغيرات الذات وسمات الشخصية. بالإضافة إلى أن متغيرات الذات على الرغم من أهميتها في حياة الإنسان إلا أن دراستها مع اضطراب الهُوية مازال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة . كما تكمن أهمية الدراسة في كونها تحاول رسم بروفيل عام لسمات الشخصية المميزة لمضطربي الهُوية والتعرف على أوجه الشبه والإختلاف بين سمات الشخصية لدى الطلاب مضطربي الهُوية والطلاب العاديين .

الهدف من الدراسة

١– الوقوف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الذات (مفهوم الذات– فاعلية الذات– تقدير الذات) واضطراب الهُوية لدى الشباب.

٢– الوقوف على طبيعة العلاقة بين بعض سمات الشخصية (القلق– والدوجماتية– التوكيدية) واضطراب الهُوية.

٣– التنبؤ باضطراب الهُوية من خلال متغيرات الذات وبعض سمات الشخصية (القلق– والدوجماتية– التوكيدية).

مصطلحات الدراسة

١– اضطراب الهُوية : *Identity Disorder*

٢– تقدير الذات : *Self - Esteem*

٣– فاعلية الذات: *Self –Efficacy*

٤– مفهوم الذات : *Self - Concept*

٥– سمات الشخصية : *Personality Traits*

٦ – سمة القلق : *Anxiety Trait*

٧ – الدوجماتية : *Dogmatism*

٨ – التوكيدية : *Assertiveness*

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة وطالبات الجامعة في اضطراب الهُوية.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهُوية ودرجاتهم في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهُوية ودرجاتهم في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية.

٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في اضطراب الهُوية ودرجاتهم في سمة الشخصية: التوكيدية.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهُوية و الطلاب منجزي الهُوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات لصالح الطلاب منجزي الهُويّة.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهُوية و درجات الطلاب منجزي الهُوية في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية لصالح الطلاب مضطربي الهُوية.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهُوية و الطلاب منجزي الهُوية في سمة الشخصية: التوكيدية لصالح الطلاب منجزي الهُوية.

٨- يمكن التنبؤ باضطراب الهُوية من متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات).

٩- يمكن التنبؤ باضطراب الهُوية من سمات الشخصية: (القلق، الدوجماتية، التوكيدية).

<u>عينة الدراسة:</u>

تنقسم عينة الدراسة إلى قسمين:

١- العينة الاستطلاعية: وتكونت من (٦٠) من طلبة وطالبات الجامعة، منهم(٣٠) طالباً، (٣٠) طالبة، من كلية التربية جامعة الزقازيق، وتراوحت أعمارهم ما بين(١٨-٢٢) سنة.

٢- العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) من طلبة وطالبات جامعة الزقازيق كلية التربية، منهم (١٠١) طالباً،(٢٩٩) طالبة. وهذه العينة موزعة على الفرق الثلاث: الثانية (٤٢ طالبًا وطالبة) والثالثة (١٦٦ طالبًا وطالبة) والرابعة (١٩٢ طالبًا وطالبة) وتراوحت أعمارهم من ١٨ إلى ٢٢ سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٠، ٢) سنة ، وانحراف معياري

يساوي (١١) شهرًا. كما وزعت العينة على أقسام الكلية كالآتي (٢٨٦) في قسم الجغرافيا، و(١١٤) في اللغة الانجليزية، (١٠٠) في قسم التاريخ.

أدوات الدراسة:

١- مقياس اضطراب الهوية: إعداد معتز النجيري(٢٠٠٣).

٢- مقياس تنسي لمفهوم الذات: إعداد: وليم فيتس. ترجمة وتعريب: صفوت فرج، وعبدالفتاح القرشي (١٩٩٩).

٣- مقياس جامعة تكساس لتقدير الذات للمراهقين والراشدين *TSBI*:

إعداد: هيلمريتش وستاب. وايرفن *Helmreich & Stapp & Ervin*

ترجمة وتعريب: عادل عبدالله (١٩٩١).

٤- مقياس الفاعلية العامة للذات:

إعداد: نبتون وورثنجتون*Tipton & Worthington* ترجمة وتعريب: محمد عبدالرحمن (١٩٩٠).

٥- قائمة سمة القلق:

إعداد: سبيلبيرجر وزملاؤه *Spilberger & et al* ترجمة وتعريب: أحمد عبدالخالق (١٩٩٢).

٦- مقياس الدوجماتية:

إعداد: روكيتش *Rokeach*، ترجمة وتعريب محمد أحمد سلامة (١٩٨٣).

٧ – مقياس التوكيدية:إعداد الباحثة

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية المستخدمة

١- اختبار(ت) *T-Test* .

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج *Stepwise multiple regression analysis*

نتائج الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية لصالح طالبات الجامعة.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات كل من: تقدير الذات، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات وذلك لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة ولدى العينة الكلية.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات كل من سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية وذلك لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة ولدى العينة الكلية.

٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين درجات اضطراب الهوية ودرجات سمة الشخصية: التوكيدية وذلك لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة ولدى العينة الكلية.

٥- توجد فروق دلالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية و الطلاب منجزي الهوية في كل من: تقدير الذات ومفهوم الذات وفاعلية الذات لصالح الطلاب منجزي الهوية في الحالات الثلاث.

٦-توجد فروق دلالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مضطربي الهوية و الطلاب منجزي الهوية في سمتي الشخصية: القلق والدوجماتية لصالح متوسطات درجات الطلاب مضطربي الهوية في الحالتين

٧-قدرة متغيرات الذات: (تقدير الذات، مفهوم الذات، فاعلية الذات) على التنبؤ بدلالة إحصائية بدرجات اضطراب الهوية لدى طالبات الجامعة، وقدرة متغيري الذات: (مفهوم الذات، فاعلية الذات) على التنبؤ بدلالة إحصائية بدرجات اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة، وكذلك لدى العينة الكلية (طلاب وطالبات الجامعة معًا).

ثانياً: توصيات الدراسة:

١- ضرورة تقديم المساعدة لمضطربي الهوية بأن يُوضع لهم برامج نفسية وإرشادية وعلاجية لاجتياز هذه الأزمة والتوافق مع مجتمعهم ومع أنفسهم.

٢- عقد ندوات ودورات تدريبية لأولياء الأمور والأساتذة لتثقيفهم في كيفية التعامل مع المراهق وتقديم الدعم له كي يتخطى هذه الأزمة.

٣ – العمل على وضع خطط عاجلة للتعامل مع مضطربي الهوية والتقليل من أثارها قدر المستطاع حتى لا تحدث مضاعفات ذات آثار سلبية على المراهقين والراشدين وخاصة طلاب الجامعة.

٤- الاهتمام بميول واتجاهات الشباب والعمل على اشباع حاجاتهم وهويتهم، وتلبية احتياجاتهم وفقاً لإمكانيات المجتمع.

٥- على كل القائمين بعملية التربية الاهتمام بمرحلة الطفولة والتي تعتبر أساساً للصحة النفسية. فالوقاية خير من العلاج، وكلما كان الشخص القائم بعملية التربية على دراية بكيفية التعامل مع الطفل، كلما أصبح لدينا شباب على قدر كبير من التوافق النفسي، ويستطيع أن يواجه الأزمات بسهولة ومنها أزمة الهوية.

٦- ضرورة توعية الشباب بالمبادىء والقيم والأخلاقيات التي تؤهله للتعامل مع كل المستجدات التي تخترق مجتمعنا من خلال التكنولوجيا المتاحة للجميع، لكي يستطيع الشاب التصدي لكل ما يؤثر على هويته القومية أو الثقافية أو الاجتماعية.

٧- محاولة خلق علاقة حميمة بين الشباب والقائمين على العملية التربوية من الأساتذة وأولياء الأمور، لاتاحة الفرصة للتعرف عن قرب على مشاكل هؤلاء الشباب ومساعدتهم على التغلب عليها .

٨- القراءة والاطلاع على كافة المجالات يساعد الشخص على توسيع مداركه وتساعده على فهم نفسه والتعبير عن وجهة نظره بأفضل الطرق مما يساعد الشاب على تكوين هُويّة واضحة له ولذلك يجب تشجيع الشباب على القراءة ومساعدتهم على الوصول إلى الكتب المفيدة ذات المستوى الراقي في الأسلوب والمنهج والمعرفة.

٩- على القائمين بالعملية التربوية إعطاء مساحة مناسبة من الحرية للشباب في مرحلة المراهقة للتعبير عن وجهة نظرهم، وعدم القيام بتلقينهم ما يجب أن يقال في كل موقف.

١٠- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول اضطراب الهُويّة للتعرف على أخطارها النفسية والاجتماعية والمهنية والأسرية، وأيضاً القيام ببحوث للتعرف على كيفية معالجة اضطراب الهُويّة والوصول إلى إنجاز الهُويّة.

ثالثاً: حدود الدراسة

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود الجغرافية:

تم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب جامعة الزقازيق كلية التربية.

الحدود البشرية:

استخدمت الباحثة مجموعتين من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٢٢) سنة.

المجموعة الأولى: تمثل العينة الاستطلاعية وقوامها (٦٠) من طلاب جامعة الزقازيق كلية التربية (٣٠) طالباً، (٣٠) طالبة، وتستخدم لغرض حساب الثبات والصدق لمقياس التوكيدية.

المجموعة الثانية: تمثل العينة الأساسية وتستخدم لغرض اختبار الفروض وقوامها(٤٠٠) من طلاب وطالبات جامعة الزقازيق كلية التربية، منهم (١٠١) طالباً، (٢٩٩) طالبة. تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٢)، وانحراف معياري (١١ شهرًا).

الحدود الزمنية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩م) حيث تم التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية خلال الفصل الدراسي الأول (ديسمبر ٢٠٠٨م)، بينما تم التطبيق على أفراد العينة الأساسية خلال الفصل الدراسي الثاني (مارس ٢٠٠٩م).

قـــائمــة الــمراجـــع

أولاً: المراجع العربية

١. ابتهاج عبد القادر محمد (١٩٩٨). العلاقة بين ثنائية اللغة وبين تشكيل الهوية الثقافية لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس.

٢. ابراهيم أحمد أبو زيد (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣. ابراهيم العمري (١٩٨٣). السلوك الإنساني. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٤. ابراهيم عيد (١٩٩٠). الاغتراب النفسي. القاهرة: الرسالة الدولية للإعلان.

٥. أبو المجد ابراهيم الشوربجي (١٩٩٢). هوية الأنا لدى طلبة شعبة التعليم الابتدائي/الأساسي بكليات التربية. مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، ١ (١٩)، ٩٥-١٢٨.

٦. أبو بكر مرسي محمد (١٩٨٨). دراسة مقارنة لمستوى القلق وعلاقته بتحديد الهوية لدى المراهقين من المدخنين وغير المدخنين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب بجامعة الزقازيق.

٧. أبو بكر مرسي محمد (١٩٩٧). أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيية النفسية المصرية، ٧ (٣)، ٣٢٣-٣٥٢.

٨. أبو بكر مرسي محمد (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٩. أحمد ذكي صالح (١٩٧٩). علم النفس التربوي (ط ١١). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٠. أحمد عزت راجح (١٩٧٩). أصول علم النفس (ط ١١). القاهرة: دار المعارف.

١١. أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٣). الأبعاد الأساسية للشخصية (ط ٢). القاهرة: دار المعارف.

١٢. أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧). قلق الموت. الكويت: عالم المعرفة.

١٣. أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٢). قائمة القلق الحالة والسمة (ط ٢). الإسكندرية: دار الثقافة للنشر.

١٤. أحمد عمر روبي (١٩٨١): الدوجماتية وعلاقتها ببعض عوامل التنشئة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الأزهر.

١٥. أحمد فتحي عبد ربه (١٩٩٧). السلوك التو كيدي للمراهقين وعلاقته بالمناخ الأسري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلة الآداب بجامعة عين شمس.

١٦. أحمد مختار نجم الدين (١٩٩٠). أثر كل من الاستجابات التوكيدية والعلاج العقلاني الانفعالي على تأكيد الذات لدى المكفوفين من طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة أسيوط .

١٧. آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩). نمو الإنسان "من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين" (ط ٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨. آمال فهمي فرغلي (١٩٩٤). مفهوم الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب الكليات العملية والنظرية بجامعة القاهرة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.

١٩. إمام عبد الفتاح امام (١٩٨٢). مدخل إلى الفلسفة (ط ٤). القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٢٠. أمينة ابراهيم شلبي (١٩٩٣). اختلاف التفسير السببى لدافعية الإنجاز وتقدير الذات نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة المنصورة.

٢١. ايمان فؤاد كاشف (٢٠٠١). النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية. دراسات نفسية، ١١ (٣)، ٤٦٥-٥٢٨.

٢٢. توفيق الطويل (١٩٧٨). أسس الفلسفة (ط ٥). القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٣. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠). نظريات الشخصية "البناء- الديناميات- النمو- طرق البحث- التقويم". القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٤. جابر عبد الحميد جابروعلاء الدين كفافي (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٥. جيهان قرني ربيع (٢٠٠٦). علاقة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.

٢٦. حامد عبد السلام زهران (١٩٧٦). علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.

٢٧. حامد عبد السلام زهران (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط ٢). القاهرة: عالم الكتب.

٢٨. حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي.القاهرة: عالم الكتب.

٢٩. حسام عبدالعزيز عبدالمعطى (٢٠٠١). الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات، دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف وغير الكفيف. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس.

٣٠. حسن مصطفي عبد المعطي (١٩٩١). التنشئة الأسرية وأثرها على تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، (١٤)، ٢٣٣-٢٧٧.

٣١. حسن مصطفي عبد المعطي (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة علم النفس. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، (٢٥)٦-٣٦.

٣٢. حسن مصطفي عبد المعطي (١٩٩٨). علم النفس الإكلينيكي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

٣٣. حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠٣). النمو النفسي الإجتماعي وتشكيل الهوية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٣٤. حسين فايد (٢٠٠٢). الاضطرابات السلوكية "تشخيصها- أسبابها- علاجها". القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.

٣٥. حسين عبد العزيز الدريني (ب- ت). مقياس تقدير الذات. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٦. حلمي المليجي (١٩٨٢). علم النفس المعاصر(ط ٤).القارة: دارة المعرفة الجامعية.

٣٧. حمدي حسن المحروقي (٢٠٠٤). دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة. مجلة دراسات في التعليم الجامعي جامعة الزقازيق، مركز تطوير التعليم الجامعي (٧)، ١٤٩_٢١٣.

٣٨. حنان العناني (١٩٩٠). الصحة النفسية للعقل.القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٩. دعاء محمد خطاب (٢٠٠٧). أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفسي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. رسالة ماجستير، كية التربية بجامعة الزقازيق.

٤٠. رباب صلاح الدين إسماعيل (٢٠٠٦). فعالية التعلم التعاوني في تنمية توكيد الذات لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة المنصورة.

٤١. رضا محمد كردي (١٩٩٦). دراسة مقارنة لمستوى التوكيدية لدى المكفوفين والمبصرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

٤٢. رفعت محمود بهجات (١٩٩٨). التعليم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس والفردية. القاهرة: عالم الكتب.

٤٣. ريتشارد سيرين (١٩٧٩): علم الأمراض النفسية والعقلية (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة). القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٤. زينب محمد أمين (١٩٩٩). علاقة فاعلية الذات في الكمبيوتر بتشكيل الاداه لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، ٢٦١-٣٠٠.

٤٥. سامية عباس القطان (١٩٨١). دراسة لمستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٤٦. سامية عباس القطان (١٩٨٦). دراسة مقارنة لإتزان الإنفعال ومستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (١٠)، ٧٦-٩٠.

٤٧. سعد جلال (١٩٨٢). المرجع في علم النفس. القاهرة: دار المعارف.

٤٨. سعد جلال (١٩٨٥). القياس النفسي. القاهرة: درا الفكر العربي.

٤٩. سعدية محمد بهادر (١٩٨٣): خبرة من أنا. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٥٠. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٥). الهوية والتعليم. القاهرة: عالم الكتب.

٥١. سعيد عبد الله ابراهيم (١٩٩٣). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المشلولين. مجلة دراسات نفسية(ط ٢). ٢٠٩-٢٣٥.

٥٢. سعيد عبد الواحد عبد ربه (٢٠٠١). دراسة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية بجامعة الزقازيق.

٥٣. السعيد غازي محمد (١٩٨٨). دراسة العلاقة بين السلوك التوكيدي والقيم لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الأزهر.

٥٤. سميحة أحمد سهمود (١٩٩٩). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الشخصي ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس كلية التربية بالإسماعيلية.

٥٥. سهير كامل أحمد (١٩٩٥). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٥٦. السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٤). أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة الزقازيق.

٥٧. سيد محمد غنيم (١٩٧٢) سيكولوجية الشخصية "محدداتها- قياسها- نظريتها". القاهرة: دار النهضة العربية.

٥٨. صفوت فرج (١٩٩١). مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية. مجلة الدراسات النفسية: القاهرة.

٥٩. صفوت فرج وعبد الفتاح القرشي (١٩٩٩). الخصائص السيكومترية للصورة المختصرة لمقياس تنسي لمفهوم الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢-٤٦.

٦٠. طريف شوقي فرج (١٩٨٨). أبعاد السلوك التوكيدي وعلاقتة ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب بجامعة القاهرة.

٦١. طريف شوقي فرج (١٩٩٣). محددات السلوك التوكيدي دراسة لحجم ووجهة الآثار. مجلة علم النفس(٢٥). القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

٦٢. طريف شوقي فرج (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث مستقبلية. القاهرة: دار غريب.

٦٣. طلعت منصور وآخرون (١٩٨١). أسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٤. طلعت منصور وحليم بشاي (١٩٨١). مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٥. طه عبد العظيم حسن (١٩٩١). مدى فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تصور الذات لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

٦٦. عادل عبد الفتاح الهجين (١٩٩٨). أثر التفاعل بين البيئة الأسرية والبيئة المدرسية على مستوى التوكيدية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورو، كلية التربية بجامعة المنوفية.

٦٧. عادل عبد الله محمد (١٩٩٠). تطبيق مقياس مارشيا للمقابلة الشخصية لدراسة أساليب مواجهة أزمة الهوية بين الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (١١) ، ١٩٨- ٢٣٤.

٦٨. عادل عبد الله محمد (١٩٩١). دراسة مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (١٤)، ١-٣٩.

٦٩. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). دراسات في الصحة النفسية، الهوية، الاغتراب، الاضطرابات النفسية. القاهرة: دار الرشاد.

٧٠. عادل عز الدين الأشول (١٩٧٨). سيكولوجية الشخصية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٧١. عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧). مؤسسة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٢. عادل عز الدين الأشول (١٩٩٦). علم نفس النمو. القاهرة: دار الحسام للطباعة والنشر.

٧٣. عبد الحميد نشواتي (١٩٨٥). علم النفس التربوي. عمان: دار القرقان.

٧٤. عبد الرحمن عبد الغفار سماحة (١٩٩٣). دراسة العلاقة بين الضغوط الوالدية ومستوى التوكيدية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

٧٥. عبد الرحمن مهدي يس (١٩٨٩). دراسة للعلاقة ما بين التوكيدية والعدوانية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازق.

٧٦. عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٨٩). الدوجماتية والتسلطية وعلاقتها بنوع التعليم الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة طنطا.

٧٧. عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٠). هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملات الوالدية لدى طلبة الجامعة، دراسة في ضوء نظرية إريكسون. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (ط ١٢)، ١٦٥-١٩٥.

٧٨. عبد العال حامد عجوة (١٩٨٦). العلاقة بين الدوجماتية وبعض الأساليب المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة المنوفية.

٧٩. عبد العال حامد عجوه (١٩٩٣). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الانجاز. مجلة كلية التربية جامعة طنطا،.

٨٠. عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢). بحوث في علم النفس. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٨١. عثمان فراج وعبد السلام عبد الغفار (١٩٩٦). الشخصية والصحة النفسية. بيروت: منشورات مكتبة العرفان.

٨٢. عزت عبدالحميد حسن (٢٠٠٠). الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار زاهد القدسي.

٨٣. علي السيد خضر (١٩٩٤). الفروق بين الجنسين في الخجل وبعض خصائص الشخصية الأخرى في المرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس. (ط ٢)، ٢٠٥-٢٣٧.

٨٤. عواطف حسين صالح (١٩٩٣). الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياه لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (٢٣).

٨٥. عواطف حسين صالح (١٩٩٤). التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المراهقين. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة (ط ٢٢)، ٨٣-١١٢.

٨٦. غريب عبد الفتاح غريب (١٩٨٦). مقياس السلوك التوكيدي. القاهرة: مكتبة سيد عبدالله.

٨٧. فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٧٨). علاقة التحكم الداخلي والخارجي بكل من التروي-الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ٢ (٤) .

٨٨. فاطمة خفاجي (١٩٩٠). في الصحة النفسية، المرونة والتصلب للعاملات وغير العاملات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٨٩. فايزة عبد المجيد يوسف (١٩٨٠). التنشئة الاجتماعية للآباء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وأنساقهم القيمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس.

٩٠. فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٥). فعالية العلاج بالمعني في تحقيق أزمة الهوية وتحقيق المعنى الايجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي.

٩١. فتحية رياض عبد الله (١٩٩٤). دراسة استكشافية للخصائص النفسية للمرأة غير المنجبه. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة الزقازيق.

٩٢. فوقية حسن رضوان (١٩٩١). المكونات الإدراكية للقلق الموضوعي. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المؤتمر السابع. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٩٣. كاترين جيلدر، دافيد حيلدر (٢٠٠٥). الإرشاد النفسي للأطفال (ترجمة سميرة أبو الحسن). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة. (٧٩٨)، ٣٢٥-٣٢٦.

٩٤. كريتش فيلد وبلانشي (١٩٧٤). سيكولوجية الفرد في المجتمع (ترجمة حامد عبد العزيز الفقي وسيد خير الله). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٥. كمال إبراهيم مرسي (١٩٧٤). القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

٩٦. كمال إبراهيم مرسي (ب- ت). القلق وعلاقته بسمات الشخصية عند المراهقين الكويتيين من بين تلاميذ المدارس المتوسطة أو الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية الآداب والتربية جامعة الكويت (في معهد البحوث التربوية، القاهرة).

٩٧. كمال محمد دسوقي (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول. القاهرة: الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٩٨. لازروس (١٩٨٤). الشخصية (ط ٢). (ترجمة سيد محمد غنيم، مراجعة عثمان نجاتي). القاهرة: دار الشرق.

٩٩. مجدي عبد الكريم (١٩٩١). القلق العام والخاص، دراسة عاملية لاختبارات القلق. الجمعية المرية للدراسات النفسية، المؤتمر السابع. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٠٠. محمد ابراهيم عيد (٢٠٠١). دراسات للخصائص الإيجابية للشخصية في علاقتها بمتغيري النوع والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (ط ٢٥)، ٢٥٠-٢٨٥.

١٠١. محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٢). الهوية والقلق والإبداع. القاهرة: دار القاهرة.

١٠٢. محمد أحمد سلامة (١٩٨٣). دراسة لبعض جوانب شخصية التعلم الديني في قطر.دراسة عبر ثقافية، حولية كلية التربية. جامعة قطر.

١٠٣. محمد أحمد مبارك (١٩٩٩). الثقافة وتطور الهوية. مجلة البحث في التربية. (٩) ، تربية المنيا جامعة المنيا.

١٠٤. محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٠). فاعلية الذات لدى المدخنين. مجلة كلية التربية،جامعة طنطا، (٩)، ١٧٧-٢٤٣.

١٠٥. محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨"أ"). سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة. في دراسات في الصحة النفسية، الجزء الثاني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٣٨٩-٤٦٩.

١٠٦. محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨"ب"). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

١٠٧. محمد حسني شمس (١٩٩٢). دراسة لمستوى التوكيدية لدى الأطفال بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الريف والحضر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

١٠٨. محمد رزق الله بخيت (١٩٨١). العلاقة بين مفهوم الذات والتفوق والتأخر التحصيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسودان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٠٩. محمد شحاته ربيع (٢٠٠٦). أصول الصحة النفسية(ط ٦). القارة: الأنجلو المصرية.

١١٠. محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨١). اختبار تأكيد الذات، دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية. جمعية الصحة النفسية، كلية التربية جامعة طنطا.

١١١. محمد عبد المؤمن حسين (١٩٩٠). الشخصية والأمراض النفسية والعقلية، الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.

١١٢. محمد فرغلي فراج (١٩٧١). مرضى النفس في تطرفهم واعتدالهم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

١١٣. محمود الزيني (١٩٧٤). سيكولوجية الشخصية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

١١٤. محمود عبد الرحمن حموده (١٩٩١). الطفولة والمراهقة، المشكلات النفسية والعلاج، . القاهرة: الناشر.

١١٥. محمود عبد العزيز محمد (١٩٩٢). نقد الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة الزقازيق.

١١٦. محمود عطا (١٩٩٣). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والإكتئاب لدى طلاب الجامعة. مجلة الدراسات النفسية. (١٢)، ص ٢٧٠.

١١٧. محمود محمد الأرضي (١٩٨٥). علاقة بعض اتجاهات الوالدين بالاستجابات التوكيدية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

١١٨. مصطفي سويف (١٩٨٣). مقدمة لعلم النفس الاجتماعي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١١٩. مصطفي فهمي (١٩٧٨). التكيف النفسي. القاهرة: مكتبة مصر.

١٢٠. معاوية محمد أبو غزال (٢٠٠٦). نظريات التطور الإنساني، وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الميسرة.

١٢١. معتز المرسي النجيري (٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لطلاب الجامعة مضطربي الهوية على ضوء خصائصهم النفسية والإجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة.

١٢٢. ممدوحة سلامة (١٩٩١). تقدير الذات والضبط الوالدي في نهاية المراهقة وبداية الرشد. مجلة دراسات نفسية جامعة القارة، ٦٧٩-٧٠٢.

١٢٣. منى محمد قاسم (٢٠٠٠). تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بحالات الهوية (دراسة سيكومترية-كلينيكية). رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

١٢٤. منى محمد قاسم (٢٠٠٣). نمو الهوية لدى طلاب الجامعة "دراسة طولية". مجلة كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، (٣)، ٨٤-١٠٦.

١٢٥. نادية حسين عبد القادر (١٩٩٢). مدى فاعلية برنامج للتدريب التوكيدي في تنمية بعض جوانب الصحة النفسية الإيجابية لدى الطلاب الجامعيين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٢٦. نادية محمود شريف (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريب للحل الابتكاري للمشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

١٢٧. نجوى شعبان خليل (١٩٩٦). أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفسي عن الأبوين في مرحلة المراهقة المتأخرة "دراسة امبريقية- إكلينيكية". مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (٢٧)، ١٦٣-٢٢٤.

١٢٨. هول لندزي (١٩٧٨). نظريات الشخصية (ط ٢). (ترجمة فرج أحمد فرج وقدري حفني). القارة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٢٩. يسرى محمد السيد (٢٠٠٤). مدى فعالية مجموعات التعلم التعاوني في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة. (٥٦)، ٣١٣-٣٤١.

ثانياً: المراجع الأجنبية

130. Adams, G.R & Marshall, S.K. (1996). A Developmental Social Psychology Of Identity: Understanding The Persn-In-Context. Journal Of Adolescence, (19), 429-442.

131. Adams, G.R et al. (1987). The Relation Among Identity Development, Self-Consciousness And Self-Focusing During Middle And Late Adolescence. Development Psychology, 23, 292 297.

132. Adams, G.R. (1998). Objective Measure of Ego-Identity Status: A reference Manual Unpublished Manuscript. Utah State University, Longan, Utah.

133. Adams, G.R. et al. (1989). Objective Measurement of Ego Identity Status. A reference Manual: Copyright.

134. Aiken, L.R. (1993). Personality: Theories, Research and Applications. Englewood Cliffs. N.t: Prentice- Hall.

135. Allen, M.B. (1983). Assertively: How to Improve Your People Skills. New York: Johon Wiley And Sansmc.

136. Anderson, C.A. (2002). Human Aggression. Annual Review Of Psychology, 53, 27-52.

137. Archer, S.L, & Waterman, A.L. (1988). Identity Status And The Quality Of Romantic Relationships, Paper Presented At The Biennial Meeting Of the Society For Research In Adolescence, Alexandria Virginia.

138. Arlene, G. (1997). Students Reflections On The Social In Political And Ideological Race Of English In Puertorico, His Panic. Journal Of Behavioral Science, 19 (4), 461-478.

139. Ausubet, D.P. et al. (1978). Educational Psychology, N.Y, Holt Rinehart And Winston.

140. Bandura, A. (1977). Social Learning Theory, Englewood Cliffs Prentices, Hall, New York.

141. Bandura, A. (1982). Micro Analysis Of Action And Fear Arousal Function Of Differential Levels Of Perceived Self-Efficacy. Journal Of Personality And Social Psychology, 43 (1).

142. Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action, Asocial Cognitive Theory, Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

143. Bandura, A. (1988). Self-Efficacy Conception of Anxiety. Anxiety *Reseach*, (1).

144. Bandura, A. (1993). Perceived Self Efficacy In Cognitive Development And Functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.

145. Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise Of Control. New York: Freeman And Company.

146. Banister, T.M. (2001). The Relationship of Self-Efficacy to Time Spent on Domestic and Paid Work and Family/ Career Identity(Ph. D., Columbia University) DAI.

147. Baumeister, R. (1995). Self And Identity: An introduction. In Tesser, A. (Ed.), Advanced Social Psychology. New York: Mc Graw-Hill, Inc.

148. Bentrim, T.E. (2002). Alcohol Consumption In Undergraduate Students: The Role Of Ego-Identity Status Alcohol Expectancies And Drinking Refusal Self-Efficacy(Ph. D., University Of South Carolina). DAI.

149. Bjorn, L. & Lenna, A. (1996). Self Concept And Questions Of Life Identity Development During Late Adolescence. Journal Of Adolescence, 19 (6), 569-582.

150. Bosma, H.A. & Kunnen, E.S. (2001). Exterminates And Mechanisms Ego Identity Development. A Review And Synthesis, Developmental Review,. 21, 36-66.

151. Brooks, R.J. (2002). The Effects Of Ethnic Identity, Parenting Practices And Impulse Control On Drug Use, Problem Behaviors, Self Concept And Depression In African American Adolescents(Ph. D., Georgia-State- University). DAI.

152. Bruce, T.D. (2003). The Cultural Experience Identity, And Self-Esteem Of Post Secondary Students With Aboriginal Ancestry, (MA. University Of Calgary, Canada). DAI.

153. Bruno, A. (1986). Dictionary of Key. Words in Psychology. London: Rout Ledge & Keganpaul.

154. Cattell, R.B. (1973). Personality And Mood By Questionnaire. London: Jossey Press.

155. Chares, T & Jules, P. (2003). Racial Identity And Self- Esteem And Academic Achievement Too Much Interpretation. Too Little Supporting, Journal Of Black Psychology, 29 (3), 325-336.

156. Cohen, C.R. et al. (1995). Relationships Between Career Indecision Subtypes And Ego Identity Development. Journal Of Counseling Psychology, 42, 440-447.

157. Coleman, W.J. (2003). The Relation Between Academic Success and Self-Efficacy, School Identity, and Perceptions of Classroom

Teacher Support Among African. American Middle School Boys (Ph. D., University of New Orleans). DAI.

158. Cooper smith (1981). An Decedent Of Self Esteem. California Counselting Psychology, 36, 725-766.

159. Creagh, K.M. (2003). The Influence Of Ethnic Identity, Gender And Trait Anxiety On Career Decision-Making Self-Efficacy For White And Racial/ Ethnic Minority Students(Ph. D., lSeton-Hall-University). DAI.

160. Ctlor, S.D. (1976). Assertive Training. New Greasy Printic Hall, 20-26.

161. David, G. (1996). Development Physical Education For Today's Children. (3rd ed), Published By Times Mirror Higher (ed.) Group, Inc.

162. Dellas, M, & Jernigan, L.P. (1990). Affective Personality Characteristics Associated With Undergraduate Ego Identity Formation. Journal Of Adolescent Research, (5), 306-324.

163. Dunkel, C.S. & Anthis, K.S. (2001). The Role Of Possible Selves In Identity Formation: A Short-Term Longitudinal Study. Journal Of Adolescence, 24,765-776.

164. Dunkel, G.A. (2000). Possible Selves As A Mechanism For Identity Exploration. Journal Of Adolescence, 23, 519-529.

165. Erikson, E.H. (1956). The Problem Of Identity. American Psychoanalytic Association, 4, 56-121.

166. Erikson, E.H. (1959). Identity and The Life Cycle. New York: International Universities Press.

167. Erikson, E.H. (1963). Childhood and society. New York: North & Company.

168. Erikson, E.H. (1975). Childhood and Society. (2nd ed.) New York: Norton.

169. Erikson, E.H. (1980). Identity and The Life Cycle: Areisse. New York: Noton & Company.

170. Fensteheim, H & Baer, J. (1979). Don't Say Yes, When You Want To Say No. New York: Dell Publishing Company.

171. Fondrak, V et al. (1995). The Relationship Of Identity Status To Career Indecision During Adolescence. Journal Of Adolescence, 18, 17-29.

172. Francis, S.J. (1982). Dropout Decisions Perceived As A Function Of The Relationship Between Identity Status, Locus Of Control And Ego Development: A Developmental Approach To Retention And Attrition(Ph. D., lSeton-Hall- University). DAI.

173. Frank, P.S. (1996). Self-Efficacy Beliefs In Academic Setting. Review Of Education Research, Wants, 66 (4), 540-560.

174. Fulton, A.S. (1997). Identity Status, Religious Orientation, And Prejudice. Journal Of Youth And Adolescence, 26,1-11.

175. Goldenson, R.M. (1984). Longman Dictionary Of Psychology And Psychiatry. New York.

176. Grotevant, H.D. (1987). Toward A Process Model Of Identity Formation. Journal Of Adolescent Research, (2), 203-222.

177. Grotevant, H.D. & Adams, G.R. (1984). Development Of An Objective Measure To Assess Ego Identity In Adolescence,

Validation And Replication. Journal Of Youth And Adolescence, 13, 419-438.

178. Guanipa, C.(1996). Self Esteem. sandiego, state university, department of counseling and school psychology.

179. Hall, G & Lindezy, G. (1978). Theories Of Personality. Johen Wiley & Sons: New York.

180. Heatherton, B.F. (2002). Identity Statuses As Moderators Of The Relations Of Self-Efficacy And Outcome Expectations To Goal Formation(Ph. D., Purdue- University). DAI.

181. Hilgard, E.A. (1971). Introduction to Psychology. (5^{th} Ed.). New York: Harth Court Brace, Jovan Oviche.

182. Hinise L. & Campbell, R. (1966). Psychiatric Dictionary. Oxford University Press: London.

183. Hinkelman, L. (2004). Self-Defense Training An Examination of Assertiveness, Self-Efficacy, And Athletic Identity(Ph. D., The Ohio-State University). DAI.

184. Horner, S.L. (2002). Becoming on Engaged Self-Regulated Reader Theory Into Practice Journal Of Youth And Adolescence, 4 (2), 102-118.

185. Irene, G. (1995). The Relation of Sex Role Identity to Career Decision. Making Self-Efficacy. Journal of Vocational Behavior, 46 (2), 131-143.

186. Irwin, E & Simon, D. (1994). Formation Of Ego-Identity Status In Late Adolescence. Journal Of Psychology, 86 (2), 290-295.

187. Jeana, R & Mayera, Y. (2004). Examining Ethnic Identity And Self-Esteem Among Biracial And Monoracial Adolescents. Journal Of Youth And Adolescence, 33 (2).

188. Jonsen, L. (1985). Adolescence: Theories Applications. New York: Harper & Row, (inc.).

189. Kate, M. (2005). Late Adolescent Identity Development Narrative Mean Memory Telling. Development Psychology41 (4), 683-691.

190. Kattell, R.B. (1973). Personality and Mood By A Questionnaire London: Jossey Press.

191. Khan, D et al. (2000). Identity Status And Dogmatism As Seen Through Student University(Ph. D., Georgetown University). DAI.

192. Kim, T et al. (2000). Korean American Youth: Relational Study of Ethnic Identity, Assertiveness and Depression(Ph. D., California. School). DAI.

193. Kolpack, C.L. (2003). Racial Self-Concept and Ethnic Identity's Influence On Academic Self-Concept And High School Achievement(Ph. D., The University Of Wisconsin Milwaukee) DAI.

194. Kroger, J. (1990). Ego Structuralization In Late Adolescence As Seen Through Early Memories And Ego-Identity Status. Journal Of Adolescence, 13 (1), 65-77.

195. Kroger, J. (1996). Identity, Regression And Development. Journal Of Adolescence, 19, 203-222.

196. Kumru, A & Thompson, R. (2003). Ego-Identity Status And Self-monitoring behavior in Adolescents. Journal of Adolescence, 18 (5), 481-495.

197. Lavoie, J.C. (1998). Identity Formation in Young Adulth Hood. Across Cultural Study Focusing on The Role of Family Relations and Personality Correlates. Paper Presented at The Symposium on New Frontiersim Ego Identity Reach, Society For Research in Adolescence, Alexandria, Va.

198. Lazarus, A.A. (1973). On Assertive Behavior; A Brief Note Behavior Therapy. New York: Mecraw Hill.

199. Lorr, M. et al. (1981). The Structure of Assertiveness Therapy. Journal of Adolescence , 14, 153-156.

200. Marcia, J.E. & Archer, L.S. (1993). Identity Status in Jate Adolescents. Scoring Criteria In Marcia, J.E et al, (EDs.)., Ego Identity, A hand Book for Psychosocial Research, 205-240.

201. Marcia, J.E. (1966). Development and Validation Of Ego Identity Status. Journal Of Personality And Social Psychology, 3, 551-558.

202. Marcia, J.E. (1980). Identity In Adolescence, Inj. Adolson. Hand Book of Adolescent Psychology. New York: Eiley.

203. Marcia, J.E. (1983). The Ego Identity Status Approach To The Study Of Identity; In Honess & Yardly, Self And Identity. New York: Rutledge & Keegan Paul.

204. Marcia, J.E. (1989). Identity in Adolescence, Inj, Adolson (ED.). Hand Book of Adolescent Psychology, New York: Jhn Wiley & Sons, 159-187.

205. Marcia, J.E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In Marcia, J.E. et al. (Eds.), Ego Identity. Ahandbook For Psychosocial Research. New York: Springer-Verlag, 3-21.

206. Marcia, J.E. (1996). The Relation Roots of Identity (in) Klogerj (ed.). Discussion on Ego-Identity Hill Sdale, NJ., 50-55.

207. Marsh, D.S. (1992): Students, Conceptions Of Learning In Engineering Context Higher Education. Journal of Adolescence 38, (3), 291-309.

208. Martin, R& James, R. (2005). Examining African Self-Consciousness and Black Racial Identity as Predicts Psychological Well. Being, cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 11, (1), 28-40.

209. Maslow, A. (1970). Motivation and Personality, Second ed, New York, Harper & Row.

210. Massey, R.F. (1981). Personality Theories, Comparisons and Synthesis. New York: Dvan Nostr and Company.

211. Maston (1970): Motivation and Personality, Second. New York: Harper & Row.

212. Meno, H. (1987). A Study of Identity Status in Relationship Between Self Concept and Dependency in Adolescence. Journal of Tohoku Psychological Folia, 36, 23-31.

213. Monte, C.F. (1980). Beneath the Mask, An Introduction to Theories of Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.

214. Nola, L et al. (2005). Parental Bonding and Identity Style as Correlates of Self-Esteem Among Adult Adoptee and Non Adoptee Family Pelation. Journal of Adolescence 54 (4), 523-534.

215. Norwich, B. (1987). Self-Efficacy and Mathematics Achievement: A Study of Their Relation. Journal of Educational Psychology, 79, (4), 384-387.

216. Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs In Academic Setting. Review of Educational Research, 66 (4), 543-578.

217. Pettijon, J et al. (1986). Encyclopedia Dictionary. (3rd ed.). Group, In C. .

218. Pintrich, P.R. (1999). The Role of Motivation In promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

219. Jolin, Wiley. (1969).Psychological Statistics. (1969). London. 33.

220. Reber, A.S. (1995). The Penguin Dictionary of Psychology (2nd ed.). London: Penguin Books.

221. Rhetty, D.V. (2004). The Relationship Between Racial Identity, Coping Style, and Self. Concept in African. American Adolescents in Independent Schools(Ph. D., City University, New York). DAI.

222. Richard, H. et al. (2005). Resilience Against Discrimination: Ethnic Identity And Orientation As Protective Factors For Korean American. Journal Of Counseling Psychology, 52 (1), 30-49.

223. Rmanial, H. A.& et al. (1985). The Development Quality, And Correlates Of Aggressiveness, Assertiveness And Submissiveness. New York, 309-317.

224. Rockeach, M & Karliner, F.E. (1966). The Factorian Natures of The F. D. Scales. Journal of Personality and Social Psychology, (4), 391-399.

225. Rockeach, M. (1960). The Open and Closed Mind, N.Y. Basic Books, Inc.

226. Roerts, D.K. (2001). Relationships Between Womanish Identity Attitudes, Assertiveness, And Acculturation(Ph. D., Taxas. A. and M University) DAI.

227. Samuel, L.W. (1981). Personality Searching for The Sources of Human Behavior. London: Mcgraw, Hill international Book Company.

228. Santrock, J.W. (1987). Adolescence: An Introduction. Dubugues, Lowe Wm. C: Brown Publishers,.

229. Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist, 26 (3), 207-231

230. Scrogger, J.R. (1985). Key Ideas In Personality Theory, St: Paul, Minnesota: West Publishing.

231. Sharon, N. (2000). The Relation Between Alcohol use and Identity Maturity Among College Students. (Ph. D.). California State University, AST 3094888, 175.

232. Sherry,T. & Ray,F. (2005). Students Reflections On The Social In Political And Ideological Roce Of English In Puertoric. Panic Journal Of Bahavioural Science, 9 (4), 70-81.

233. Shoemaker, S. (2000). Identity Status, Formal Operation And Knowledge Organization(Ph. D., University Of South Florida) DAI.

234. Siapkas, J. (2004). Conceptualizing Identities and It's Relation of Open and Closed mind(Ph. D., Uppsala. University. Sweden) DAI.

235. Siven, A. & Jaquish, G. (1981). The Assesment Of Adolescent, Self Esteem. A. 324-335.

236. Smither, A & Lobely, D. (1978). Dogmatism, Social attituded and Personality. British Journal of Clinical Psychology, 17, 135-142.

237. Symonds, P.M. (1951): The Ego and the self. New York: Appleton. Century, Crofts.

238. Tencer, G.T. (2003). An Investigation of The Relationship Between Acculturation and Academic Performance, Self Esteem and Ethnic Identity with Mexican. American children(Ph. D., Chicago. School. Of. Professional. Psychology). DAI.

239. Valde, H.A. (1996). The Identity Status Field Re-reviewed: An Update of Unresolved and Neglected Issues with A View on some Alternative Approaches. Developmental Review, 19, 497-556.

240. Versamy, S. (2003). Development And Preliminary Validation Of Religious Identity Development Scale(Ph. D., University Of Maryland College Park). DAI.

241. Virginia, B. et al. (1976). Modern Therapies. New Jersey: Prentice, Hall, Inc, Englewood Cliffs.

242. Vondracek, F.W., et al. (1995). The Relationship Of Identity Status To Career Indecision During Adolescence. Journal Of Adolescence, 18, 17-29

243. Wallen, V.O. (2001). Ethnic Identity, Self Esteem and Academic Factors in Second Generation Post. 1970 Jamaica Immigrants(Ph. D., Florida. International University). DAI.

244. Waterman, A.S. (1990). Personal Expressiveness: Philosophical and Psychological Foundations. The journal of Mind and Behavior, 11, 47-74.

245. Weeb, M. (1987). Peer Helping Relationships In Urban School. Eric Digest, (ED.), 289943, 1-3.

246. Weinmann, L & Newcombe, N. (1998). Identity Status and Perceived Cours of Releationship. Dissertation Abstracts International, Journal Adolescence, 2, 209-218.

247. Wills, A. & Langre, T. (1980). Socio Economic Status And Stress, Inl, Kutoch & L.B. Schelesiger (E ds.) Stress And Anxiety. London: Jassay Bass Publishers, 159-188.

248. Wolman, B.B. (1977). Dictionary of Behavioral Science. New York: Vannostrond Reinhold Company.

249. Wolman, B.B. (1989). Dictionary of Behavioral Science (2^{nd} ed.). New York: Academic Press inc.

250. Zemmerm, B.J. (1995). Asocial Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 217-221.

ملحق رقم (٢)

مقياس التوكيدية

إعداد الباحثة

الأسم: .... **النوع (ذكر/ أنثى):** ....

الفرقة: .... **الشعبة:** ....

تاريخ الميلاد: .... **تاريخ اليوم:** / / ٢٠٠

تعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات . برجاء قراءة كل عبارة جيداً ووضع علامة (√) أمام العبارة وذلك أسفل العمود الذي يوضح مدى انطباق تلك العبارة أو الصفة عليك . ومثال ذلك

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أتلعثم عند الحديث مع شخصية مهمة بالنسبة لي		√	

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، وإنما الإجابة الصيحة هي التي تنطبق عليك وتمثلك تماما . لا تترك أية عبارة دون الإجابة عليها .

م	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أجد صعوبة في التعبير عن وجهة نظري عند الحديث مع شخص مهم بالنسبة لي.			
٢	عندما يثير أحد الأشخاص أعصابي يمكنني الإلتزام بالهدوء .			
٣	يمكنني توجيه الشكر إلي موظف أدى واجبه نحوي أمام مجموعة من الناس.			
٤	أتلعثم عند الحديث مع شخصية مهمة بالنسبة لي.			
٥	يصعب عليّ الإعتذار عن موعد سابق لم أستطع الإلتزام به.			
٦	من الممكن أن أبادر بالإعتذار عن الحديث في موضوع لم أستطع			

م	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
	فهمه بشكل واضح.			
٧	أميل إلي التعرف علي من يجلس بجواري أثناء السفر.			
٨	أتردد في إلقاء التحية علي أشخاص ليس لي بهم صلة.			
٩	حين أصافح شخصاً ذا أهمية لا أستطع التركيز علي عينه.			
١٠	أبدي إعجابي بأي فرد تعجبني شخصيته.			
١١	عندما يكذب عليّ أحد أسايره ولا أستطيع مواجهته.			
١٢	يمكنني الاعتذار حين يكلفنى صديق بخدمة لا أستطع القيام بها.			
١٣	أشعر بالارتباك عندما أدخل مكاناً عاماً به تجمع من الناس.			
١٤	لا أعترض عندما يطلب منى سائق التاكسي أجره أكثر مما يستحق.			
١٥	عندما يحاول أحد الأفراد أخذ دورى في طابور انتظار لقضاء مهمة ما أخجل من منعه .			
١٦	أستطيع أن أبدى غضبى لزميل يتعدى علي أحد حقوقى .			
١٧	أحب أن أقرأ كثيراً من مواد الدستور الذي يحكم بلدى.			
١٨	أوجه جارى الذي يزعجنى أو يسبب لي أذى.			
١٩	أحب اصطحاب شخص ذو سلطه عند قضاء مهمة معينة.			
٢٠	عندما أشترى فاكهه آخذ ما يضعه البائع لي حتى ولو كان رديئاً.			
٢١	أطلب من البائع فاتورة عند الشراء.			
٢٢	أسأل باستمرار عن الخدمات التي تقدمها الجامعة. وأحاول الإستفادة منها.			
٢٣	أوجه اللوم إلي زميل حين يستعمل شيئاً يخصنى دون علمى.			
٢٤	أدافع عن وجهة نظري حين ينتقضها أى شخص آخر.			
٢٥	عندما يوجه شخص ذو سلطة إهانة لا أستطيع الرد عليه.			
٢٦	من الممكن أن أطلب من المدخن الجالس بجوارى أن يتوقف .			
٢٧	عندما أشترى سلعة وأجدها فاسدة فإننى أرجع إلي البائع وأطلب تغييرها .			

م	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٨	عندما يعطينى البائع باقى النقود فإننى أخجل من عدها أمامه.			
٢٩	أعاتب صديقى الذي تأخر عن موعده معى بدون عذر مقبول.			
٣٠	عندما يشوش عليّ شخص أثناء حديثى أطلب منه التوقف.			
٣١	عندما أكون في رحلة مع زملائى أحب أن أكون المنظم للرحلة والمسؤل عنها .			
٣٢	عندما يتحدث بعض الأفراد بطريقة غير لائقة عن الغير في مكان عام أطلب منهم التوقف.			
٣٣	أحب أن أقوم بجمع تبرعات لأحد المشروعات الخيرية.			
٣٤	أحب أن أعمل مُداخلات تليفونية في برامج التليفزيون السياسية لأبدى وجهة نظري.			
٣٥	حين أرى ما لا يُرضينى من زميل لي أفضل الصمت.			
٣٦	حين ينتقدنى أحد الأفراد أناقشه بهدوء وأحاول إقناعه بوجهة نظري.			
٣٧	أستطيع التحدث بلباقة لمجموعة من الناس لإقناعهم بفكرة أؤمن بها.			
٣٨	أطلب من شخص يُلقى قاذورات في الشارع أن يكف عن ذلك.			
٣٩	أحب أن أرشد الأفراد الآخرين دينياً.			
٤٠	يَسهُل عليّ إخبار أحد الأفراد بخطأ إرتكبه في حقى.			
٤١	يمكنني القيام بعمل خيرى بالإضافة لعملي الأساسي.			
٤٢	عندما تحدث مشاجرة بين بعض الأفراد أتدخل لفضها.			
٤٣	أخجل من تصحيح بيانات خاطئة سمعتها من أحد المتحدثين.			
٤٤	أحاول أن أنقذ حيواناً ضعيفاً من إيذاء بعض الصبية له.			
٤٥	لا أستطيع الإعتراض علي أوضاع غير لائقة تحدث أمامي طالماأنها لا تخصني.			
٤٦	عندما يقوم أحد الأشخاص بإتلاف ممتلكات عامة أتصدى له أو أخبر الجهات المسئولة.			
٤٧	أوجه اللوم لأحد أفراد عائلتي لقيامه بفتح حقيبتي أو أوراقي الخاصة			

م	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
	بي في غيابي.			
٤٨	لا أجد حرجاً في إبداء وجهة نظري حتى وإن كانت مختلفة.			
٤٩	أخجل من منع أصدقائي أو أقاربي من إستكشاف ما في تليفوني المحمول.			
٥٠	عندما أقوم بشراء ملابسي أفضل ما يختاره أصدقائي.			
٥١	أنفذ ما أقتنع به حتى مع وجود معارضة أصدقائي أو أحد والدي.			
٥٢	ألح علي صديقي للخروج معي لشراء أشياء تخصني.			
٥٣	حين يسخر صديق من سلعة اشتريتها أشعر بالضيق منها ولا أريدها .			
٥٤	أتخلي عن وجهة نظر أقتنع بها لأنها لاتُعجب المستمعين.			
٥٥	عندما يختلف معي شخص في وجهة نظر ليس بإمكاني إبداء عدم اتفاقي معه .			
٥٦	يسهل علي أن أخبر صديقا باعجابي بصفة معينة فيه.			
٥٧	بإمكاني الإشادة بصديق أدى لي خدمة.			
٥٨	يَسهُل علي أن أبدي إعجابي بزي يرتديه أحد أصدقائي.			
٥٩	عندما يسألني شخص في شيء لم أعرفه أخبره بعدم معرفتي دون حرج.			
٦٠	اضطر لشراء سلعة خجلاً من أدب البائع في التعامل معي			
٦١	حينما يطلب مني أحد الزملاء حلاً سهلاً لمشكلته لا أجد حرجاً في إبداء وجهة نظري حتى ولو كانت مختلفة.			

ملحق رقم (٣)

مقياس تقدير الذات

إعداد: "هيلمريش وستاب. وايرفن" *Helmreich & Stapp & Ervin*

ترجمة وتعريب: "عادل عبدالله" (١٩٩١)

م	العبارات	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق كثيراً	تنطبق إلى حد ما	تنطبق إلى درجة كبيرة	تنطبق تماماً
١	من غير المحتمل أن أتحدث مع غيري من الناس حتى يبدأ هو في التحدث.					
٢	أتصف بأنني غير بارع في المواقف الإجتماعية.					
٣	من الصعب علي أن أُدافع عن وجهة نظري حينما أُواجه بأراء الآخرين.					
٤	أنا ذو شخصية قوية.					
٥	عندما أعمل مع مجموعة فإنني أرغب في أن أتحمل مسؤلية بعض الأشياء.					
٦	أنا واثق من نفسي.					
٧	عادة ما أتوقع نجاحي في الأعمال التي أقوم بها.					
٨	أُشعر بأنني واثق من مظهري.					
٩	أنا أحب الاختلاط بالآخرين.					
١٠	أُشعر بالراحة كلما تقربت من شخص له سلطة أو نفوذ علي.					
١١	أتمتع بوجودي مع الآخرين وأعمل بإستمرار على تجنب المواجهات الإجتماعية معهم.					
١٢	حينما أكون في وسط مجموعة وأريد أن أقول شيئاً ما يصبح تفكيري مشوشاً.					
١٣	حينما أكون في مجموعة فإنني عادة أفعل ما يريده الآخرون ولا أقدم أنا أي اقترحات.					
١٤	حينما أختلف مع الآخرين فإن رأيي عادة هو الذي يأخذ به.					
١٥	أشعر بأنني واثق من سلوكي الاجتماعي.					
١٦	أشعر بالثقة في قدرتي على أن أقترب من أي شخص أقابله وأن أتعامل معه.					
١٧	أحاول بإستمرار أن أسيطر على المواقف المختلفة.					
١٨	أتصف بأنني سعيد.					
١٩	ينظر الآخرون لي باحترام.					
٢٠	أتمتع بوجودي في مقدمة مجموعة كبيرة من المشاهدين.					

م	العبارات	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق كثيراً	تنطبق إلى حد ما	تنطبق إلى درجة كبيرة	تنطبق تماماً
٢١	حينما أقابل شخصاً غريباً فغالباً ما أعتقد أنه أفضل مني.					
٢٢	أتمتع باللقاءات الإجتماعية لأنها تجمعني بالآخرين.					
٢٣	من الصعب علي أن أبدأ محادثة مع الغرباء.					
٢٤	من الطبيعي أن يلتفت الآخرون لي عند اتخاذ القرارات.					
٢٥	أُصر على مواجهة الآخرين بجرأة.					
٢٦	أُشعر بالأمان والإطمئنان في المواقف الإجتماعية.					
٢٧	أُحب أن أمارس تأثيري في المواقف الإجتماعية.					
٢٨	يبدو أنني غير قادر على أن أدع الآخرين يهتمون بي أو يعاملونني بلطف.					
٢٩	أفضل ألا أكون مسئولا عن الآخرين إلى درجة كبيرة.					
٣٠	أشعر بالراحة حينما يتقرب مني شخص ذو نفوذ أو سلطة.					
٣١	أصف نفسي بأنني متردد وغير قادر على اتخاذ القرارت.					
٣٢	ليس لدي أية شّكوك حول مقدرتي أو كفاءتي الإجتماعية.					

ملحق رقم (٥)

مقياس مفهوم الذات

إعداد: "وليم فيتس". ترجمة وتعريب: "صفوت

فرج وعبد الفتاح القرشي" (١٩٩٩).

م	العبارت	غير صحيحة إطلاقاً	غير صحيحة غالباً	بين وبين	صحيحة غالباً	صحيحة تماماً
١	أنا شكلي وسيم.					
٢	أنا مهذب.					
٣	أنا أمين.					
٤	أنا واحد من عائلة سعيدة.					
٥	أنا ودود في معاملاتي مع الناس.					
٦	أنا محبوب من زملائي (زميلاتي).					
٧	لا أقول الصدق في كلامي.					
٨	أثور وأغضب لأمور بسيطة.					
٩	عندي آلام كثيرة في جسمي.					
١٠	صحتي ليست على ما يرام.					
١١	أنا شخص متدين.					
١٢	أخلاقياتي دون المستوى.					
١٣	أقدر على التحكم في نفسي.					
١٤	أنا مهم في نظر عائلتي وأصحابي.					
١٥	لا أحد من عائلتي يحبني.					
١٦	أشعر بأن عائلتي لا تثق في.					
١٧	أنا ثائر على العالم كله.					
١٨	صعب أن أجد من يصاحبني.					
١٩	أفكر في أشياء سيئة لا أستطيع التصريح بها.					
٢٠	أحس بالضياع.					

م	العبارت	غير صحيحة إطلاقاً	غير صحيحة غالباً	بين وبين	صحيحة غالباً	صحيحة تماماً
٢١	أنا راض بشكلي.					
٢٢	كنت أتمنى أن يكون شكلي أحسن.					
٢٣	أخلاقياتي وسلوكي حسن.					
٢٤	علاقتي طيبة بالله.					
٢٥	أنا راض بحالي.					
٢٦	أنا لطيف ورزين.					
٢٧	أشعر باحتقاري لنفسي.					
٢٨	أنا راضي بعلاقاتي العائلية.					
٢٩	أنا فاهم عائلتي جيداً.					
٣٠	أنا اجتماعي على قدر ما كنت أحب.					
٣١	علاقاتي مع الناس سيئة.					
٣٢	لا أحب كل معارفي.					
٣٣	أحيانا أضحك من نكتة بذيئة.					
٣٤	طولي معقول.					
٣٥	لا أشعر أن صحتي على ما يرام.					
٣٦	أنا متدين بشكل كاف.					
٣٧	مستوى ذكائي معقول جدًا.					
٣٨	لست الشخص الذي كُنت أحب أن أكون.					
٣٩	أنا راض بطريقتي في معاملة الناس.					
٤٠	أتكلم في سيرة الناس (وحش).					
٤١	أشعر برغبة في أن أسُب وأشتم.					
٤٢	أعتني جداً بجسمي.					
٤٣	تصدر عني تصرفات سيئة جداً.					
٤٤	أقدر أن أعتمد على نفسي في أي وقت.					

م	العبارت	غير صحيحة إطلاقاً	غير صحيحة غالباً	بين وبين	صحيحة غالباً	صحيحة تماماً
٤٥	أتصرف قبل أن أفكر.					
٤٦	أتصرف بنزاهة مع عائلتي وأصحابي.					
٤٧	أهتم بعائلتي.					
٤٨	علاقتي طيبة بالناس.					
٤٩	يهمني أن أكون الفائز في أي لعبة.					
٥٠	أنا غير ماهر في الرياضة البدنية.					
٥١	نومي قليل.					
٥٢	أعمل الصواب في تصرفاتي.					
٥٣	لا ألتزم بالمعايير الأخلاقية.					
٥٤	أغير رأيي من وقت لآخر.					
٥٥	أُحاول أن أهرب من مشاكلي.					
٥٦	أتشاجر مع أفراد عائلتي.					
٥٧	أُخيب ظن عائلتي.					
٥٨	لا أرتاح مع الناس بسهولة.					
٥٩	صعب أن أتكلم مع الغرباء.					
٦٠	أُؤجل عمل اليوم إلى الغد.					

ملحق رقم (٦)
مقياس الدوجماتية

إعداد: "روكيتش" *Rokeach* (١٩٥٦)

ترجمة وتعريب: "محمد أحمد سلامة" (١٩٨٣).

م	العبارات	موافق تماماً	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق بدرجة كبيرة	غير موافق تماماً
١	الديمقراطية أفضل الأنظمة الحكومية.						
٢	أفضل أنواع الحكومات الديمقراطية هي التي يرأسها حاكم ذكي.						
٣	على الرغم من أن حرية الكلام مبدأ طيب ، إلا أنه ينبغي حرمان من لا يُجيد إستخدامها.						
٤	من الخطأ مهاجمة الأشخاص الذين يؤمنون بمبدأ يخالف مبادئنا.						
٥	الجماعةالتي يسودها الإختلاف في الرأي بين أعضائها لا تعمر طويلا.						
٦	من الضروري أن يهتم المرء بالأفكار والمبادىء التي يعتنقها أكثر من المبادىء التي يعارضها.						
٧	السبيل الوحيد إلي فهم ما يجري في العالم المعقد الذي نعيش فيه هو الإعتماد على الخبراء الذين نثق فيهم فقط.						
٨	لا يجب أن يصدر الشخص أحكامه على ما يجري من أحدات قبل أن يستمع إلى آراء الأشخاص الذين يحترمهم.						
٩	لايمكن أن يعيش الإنسان حياه هادئه سعيدة إلا إذا اختار أصدقاءه ممن يماثلونه في الآراء والمعتقدات.						
١٠	الزمن الحاضر ملىء بالشقاء والتعاسة ولذلك فإن الأمل في المستقنل.						

م	العبارات	موافق تماماً	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق بدرجة كبيرة	غير موافق تماماً
١١	لكي يحقق الإنسان رسالته في الحياة فمن واجبه أن يغامر ليكسب كل شيء أو ليخسر كل شيء.						
١٢	أكثر الناس يعرفون ما هو بصالحهم.						
١٣	أكره الناس الذين يختلفون معي في الآراء .						
١٤	الشخص الذي لا يؤمن بقضية أو مبدأ عظيم لا يعد من الأحياء.						
١٥	لا يصبح للحياة طعم إلا إذا وهب الإنسان نفسه لمبدأ أو لدعوة.						
١٦	لا يوجد في العالم إلا فلسفة واحدة صحيحة من بين الفلسفات المختلفة.						
١٧	الإنسان الذي لا يوافق على عدد كبير من القضايا أو الأراء إنسان متذبذب وغير ثابت.						
١٨	من الخطر أن نهاجم خصومنا السياسين.						
١٩	أهم شيء في الحياه هو أن يحرص المرء على القيام بشيء ذو أهمية للجميع.						
٢٠	الناس في هذه الدنيا نوعان فقط ، نوع يؤيد الحق ونوع يعارضه.						
٢١	أثور حين يختلف معي شخص آخر في الرأي ولا يعترف بأنه مخطيء						
٢٢	الشخص الذي يفكر في سعادته أولاً شخص يستحق الإحتقار.						
٢٣	أكثر الأفكار التي تجد طريقها إلى النشر لا تساوى مجرد الورق الذي تطبع عليه.						
٢٤	الإنسان فرد ، مخلوق عاجز بائس.						
٢٥	حين أشترك في مناقشة حامية ، أجد صعوبة في التوقف عن النقاش.						
٢٦	إننا نعيش الآن في عالم يفتقر تماماً إلى المودة						

م	العبارات	موافق تماماً	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق بدرجة كبيرة	غير موافق تماماً
	والرحمة.						
٢٧	في المناقشات الحامية أتحمس لما أقول لدرجة أنني لا أنتبه إلى ما يقوله الأخرون.						
٢٨	الناس لا يهتمون بغيرهم ولا يبالون بهم.						
٢٩	ضيق الوقت هو السبب في عدم تحقيق الأعمال المطلوب تنفيذها.						
٣٠	أنه من الطبيعي أن يشعر المرء بالخوف من المستقبل.						
٣١	أشعر أنه من الضروري أن أكرر ما أقول في المناقشات عدة مرات لأطمئن إلى أن غيري يفهمه.						
٣٢	كم أتمنى أن أجد شخصا يرشدني إلى وسيلة صحيحة لحل مشكلاتي الشخصية.						
٣٣	أفضل أن أموت بطلاً على أن أعيش جباناً ولو لفترة محدودة.						
٣٤	أحس أني لابد أن أكون إنساناً عظيماً مثل أينشتين أو شكسبير أو بيتهوفن وإن كنت لا أصرح بذلك حتى لنفسي.						
٣٥	من يهتم بسعادته الشخصية أولاً يكون أنانياً						
٣٦	لوأُتيحت الفرصة لي لفعلت شيئاً ذا فائدة عظمى للعالم.						

ABSTRACT

Introduction:

University students face several difficulties throughout this phase of late adolescence and early adulthood, since it is the most exciting and critical phase to the psychological and social development. According to Erikson, the axis of interests (psychologically and socially) in this phase is Identity Achievement vs. role Ambiguity. The adolescent seeks in this phase to define his social and functional roles, thus he insists on achieving adults' recognition of his social value. Also, he come to face new challenges, such as seeking a job, planning for marriage, and to be a productive and useful member in society.

While struggling with these challenges, the adolescent may be subjected to identity disorders, and become unable to achieve a definite identity, thus become targeted by various psychological symptoms that affect his mental health. It is necessary for mental health professionals and educators to pay attention to these symptoms during this developmental phase to support the adolescent to recover from these disorders, and to achieve identity, otherwise his suffers may continue for along time.

The researcher had chosen some psychological variables to examine their relation with identity disorders. These included (self-concept, self-evaluation, self-efficacy, anxiety, dogmatism, and assertiveness), which were chosen consistent with the review of the theoretical writings about these variables, and theories of identity disorders, after the researcher notes the manifestations of destructiveness, unstability, and ambiguity among some university students.

Problem of the Study :

The research problem manifests ion adolescents' suffering of identity disorders, thus the research seeks to examine the relationship between identity disorders and each of the following variables: self-concept, self-evaluation, self-efficacy, anxiety, dogmatism, and assertiveness among university students. This study was started out of scarcity (o the researcher's knowledge) in the studies that examine the relationship between identity disorders and the variables considered in the study, particularly in the Arabic environments.

Importance of the study:

The rational of the study stems from the value of its variables, since studies of identity in Arabic environments still at starting points (to the researcher's knowledge). Thus this study as a valuable contribution. to understand the nature of this problem in its relation to some psychological and social variables such as self-variables and personality traits. Furthermore, although self-variables are critical to human life, studying their relation to identity disorder is in a need of conducting further research. The study importance appears in its trial of drawing a general profile of the personal traits that distinguish identity disordered, and examine similarities and differences between personal traits of identity disordered and normal university students.

Aims of the study:

1- Examining the relationship between self-variables (self-concept,, self-efficacy, self-esteem) and identity disorders among adolescents;

2- Examining the relationship between personality traits anxiety, dogmatism, assertiveness) and identity disorders;

3- Predicting identity disorders through self-variables, and some personality traits (anxiety, dogmatism, and assertiveness)

<u>The Study Hypotheses:</u>

1- There are statistically significant differences between male and female university students' mean scores in identity disorders;

2- There is a statistically significant negative correlation between university students' scores in identity disorders and their scores in :self-esteem, self-concept, and self-efficacy.

3- There is a statistically significant positive correlation between university students' scores in identity disorders and their scores in personality traits (anxiety trait, and dogmatism);

4- There are statistically significant differences between identity disordered and identity achievers university students' mean scores in: self-esteem, self concept, self-efficacy in favor of identity achievers;

5- There are statistically significant differences between identity disordered and identity achievers university students' mean scores in the personality traits of: anxiety, Dogmatism in Ravour of identity disordered students;

6- There are statistically significant differences between identity disordered and identity achievers university students' mean scores in the personality trait of assertiveness, in favor of identity achievers;

7- It is possible to predict identity disorders through self-variables of (self-esteem, self-concept and self-efficacy);

8- It is possible to predict identity disorders through personality traits of Anxiety, Dogmatism and assertiveness.

The Method:

The researcher used the descriptive method in the present study.

Tools of the study:

1- Identity Disorder scale: (prepared by: Moataz Al-Negery, 2003)

2- Tensy Scale for self-concept: Prepared by William fits. Transtated into Arabic by Safwat Farag & Abdelfattah Al Korashy (1999).

3- Texas university scale for self-esteem of Adolescents and adults: Prepared by Helmreich & Stapp & Ervin, translated into Arabic by Adel AbdAllah. (1991).

4- General self-efficacy Scale: Prepared by Tipton & Worthington. Translated into Arabic by: Mohammed Abdel Rahman (1990).

5- Anxiety Trait Test: Prepared by Spilberger & collegues, translated into Arabic by Ahmed Abdel Khalik 1992.

6- Dogmatism Scale: Prepared by Rokeach. Transtated into Arabic by Mohammed Ahmed Salem (1983).

7- Assertiveness Scale: Prepared by the investigator.

Sample of the Study:

The research sample consisted of:

1- The pilot study sample: consisted of sixty (30 males, 30 females) university students, enrolled in faculty of education, at Zagazig University. The sample age was between (18-22) years old.

2- The basic study sample: consisted of four hundred (101 males, 299 females) university students enrolled in the faculty of education at Zagazig University. The sample was divided into three grades: 2nd

grade (42 male and female students), 3rd grade (166 male and female students), and 4th grade (192 male and female students). The sample age was between (18-22) years old, (m=20, 2 years, SD 11 month). The sample specification was as follows: (286) students enrolled in Geography Department, (114) students enrolled in English language Department, and (100) students enrolled in History Department.

The Statistical Methods:

The statistical methods used, have been employed.

1- T-test.

2- Pearson's correlation coefficient.

3- Stepwise multiple regression analysis.

Results:

1- There are statistically significant difference at level (p<0.01) between the means of collegiated, males and females, in identity disorder in favour of female students.

2- There is a statistically significant negative correlation (p<0.01) between identity disorder scores and each of the following scores: (self-esteem, self-concept, self-efficacy) among male and female university students, and among the total sample.

3- There is a statistically significant positive correlation (p<0.01) between identity disorder scores and each of the following scores: anxiety and dogmatism among male and female university students, and among the total sample.

4- There is a statistically significant negative correlation (p<0.01) between identity disorder scores and assertiveness scores among male and female university students, and among the total sample.

5- There are statistically significant differences (p<0.01) between identity disorder and identity achievers, means scores in each of the following self-esteem, self-concept, self-efficacy in favor of identity achievers .

6- There are statistically significant differences (p<0.01) between identity disorder and identity achievers, means scores in personality traits:of anxiety and dogmatism in favor of students with identity disorder in both cases.

7- The ability of self variables (self-esteem, self-concept, self-efficacy) to predict with statistical significance, the grades of identity disorder in university female students and the ability of self variables (self-concept, self-efficacy) to predict, with statistical significance, the grades of identity disorder in male collegiates as well as the whole sample (male and female students together).

ABSTRACT

Aims of the study:

4- Examining the relationship between self-variables (self-concept,, self-efficacy, self-esteem) and identity disorders among adolescents;

5- Examining the relationship between personality traits anxiety, dogmatism, assertiveness) and identity disorders;

6- Predicting identity disorders through self-variables, and some personality traits (anxiety, dogmatism, and assertiveness)

Zagazig University
Faculty of Education
Department of Mental Health

Identity Disorder in Relation to Self- Variables and Some Characteristics in University Students

thesis submitted in fulfillment of requirement
of M. A. in Education
(Mental Health)
By

Ola Ibrahim Mohamed Mashaal

Supervised by

Dr.
Mohamed Abdel-Moe'men Hussein
Associate Prof. of Mental Health
Faculty of Education - Zagazig University

Dr.
Simon Abdel-Hamid Metwally
Lecturer of Mental Health
Faculty of Education - Zagazig University

1430- 2009